50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Konstituierendes – Errungenes – Umbrüchiges aus einem halben Jahrhundert Sektionsgeschichte

Anke Grotlüschen, Bernd Käpplinger, Gabriele Molzberger (Hrsg.)

Schriftenreihe der Sektion
Erwachsenenbildung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft



Verlag **Barbara Budrich**

50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Schriftenreihe
der Sektion Erwachsenenbildung
der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Anke Grotlüschen
Bernd Käpplinger
Gabriele Molzberger
(Hrsg.)

50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Konstituierendes – Errungenes – Umbrüchiges aus einem halben Jahrhundert Sektionsgeschichte

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2022

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/84742617).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2617-2 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1794-1 (PDF)
DOI 10.3224/84742617

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Lektorat: Jens Ossadnik, Aach – www.rundumtext.de
Satz: Linda Kutzki, Berlin – www.textsalz.de
Druck: docupoint GmbH, Barleben
Printed in Europe

Inhalt

50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der DGfE – einleitende Anmerkungen

Anke Grotlüschen, Bernd Käpplinger und Gabriele Molzberger

Im Jahr 2022 feiert die Sektion Erwachsenenbildung ihr 50-jähriges Bestehen. Jubiläen sind immer auch Gelegenheit zur Reflexion und Erinnerung an das, was im Laufe der Zeit selbstverständlich geworden ist. Der Jahrestag der Gründung der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) lässt sich nicht genau datieren, denn ihre Einrichtung erfolgte in einem längeren Prozess in den Jahren 1970 bis 1972 mit Aufrufen und Briefen, der konstituierenden Sitzung und der ersten fachlichen Tagung. Die Sektionsgründung ist zweifelsohne ein Meilenstein in der Geschichte erwachsenenbildnerischen Denkens und hat die Akademisierung des Faches ab Mitte des 20. Jahrhunderts maßgeblich geprägt.

Mit dem Aufruf des Vorstands der Sektion Erwachsenenbildung im Jahr 2020, Studien zu einem Jubiläumsband zur Sektionsgeschichte zu verfassen und einzureichen, verband sich das Vorhaben, die Sektionsgeschichte bewusst(er) werden zu lassen und dabei verschiedene Dimensionen herauszuschälen und sichtbar zu machen. Nicht die eine (monografische) Sektionsgeschichte sollte geschrieben werden. Auch wurde kein Auftrag zur Aufarbeitung vorliegender Quellen zur Geschichte der Sektion – etwa Protokolle und Briefwechsel zwischen Vorstand und Mitgliedern – vergeben. Bereits der Band zum 40. Gründungsjubiläum 2011/2012 (Schmidt-Lauff 2014) versammelte Analysen basierend auf Akten, Programmen und Protokollen, Arbeitsberichten der jeweiligen Vorstände, Briefwechseln, Jahrestagungstableaus, Stellungnahmen sowie ergänzenden Zeitzeugenberichten und Erinnerungen einzelner Protagonist*innen. Der Band zum 50-jährigen Jubiläum wurde durch einen offenen Call for Papers vorbereitet, um diese Analysen und Erzählungen weiterzuführen, zu rekontextualisieren, zu ergänzen oder auch zu hinterfragen. Der Aufruf richtete sich darauf, unterschiedlichen Perspektiven auf die Geschichte der Sektion Erwachsenenbildung Raum und Sichtbarkeit zu geben. Diese Absicht wurde unterstrichen durch den Hinweis auf neuere Publikationen, die das disziplinäre Gedächtnis aus sozialen Praktiken des Erinnerns, Umschreibens und Vergessens gestiftet sehen (Rieger-Ladich/Rohstock/Amos 2019).

Die Entwicklung der Teildisziplin Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) steht in enger Verbindung mit der Entwicklung der Fachgesellschaft der Erziehungswissenschaft, die 2014 ihr 50-jähriges Bestehen mit einem Kongress zu Traditionen und Zukünften beging (Behm 2014). Bereits seit den 2000er Jahren wurden in mehreren Publikationen die Geschichte der DGfE, die Geschichte der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin sowie die quantitative Entwicklung der Studiengänge, des Personals und der Studierenden der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft aufgearbeitet (zusammenfassend Furck 2006). Für die Wissenschaft der Erwachsenenbildung bieten derartige Analysen zu ihren „Disziplinierungspfaden" und darüber hinausreichende Studien vor dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher und wissenschaftshistorischer Entwicklungen bedeutendes Erkenntnispotenzial. Solche wissenschaftsgeschichtlichen Einordnungen und Studien – nicht zuletzt auch zur Geschichte erwachsenenbildnerischen Wissens – stehen nach wie vor aus.

Für den Call for Papers zu diesem Band wurde ein Ordnungsrahmen mit vier heuristischen Kategorien zugrunde gelegt, der sowohl der wissenschaftlichen Analyse als auch der Initiierung von Erinnerungsarbeit der Sektion diente. Die kategorialen Rahmungen „Konstituierendes", „Grenzüberschreitendes", „Errungenes, Umstrittenes und Umbrüchiges" sowie „Vergessenes, Ausgelassenes, Verworfenes und Fortzuschreibendes" sind nicht als chronologische Anordnung oder gar Periodisierung der Sektionsgeschichte zu verstehen. So liegt in der Kategorie Konstituierendes eine doppelte Ausdeutbarkeit. Im engeren Sinne rekurriert sie auf die Gründung der Sektion Erwachsenenbildung und im weiteren Sinne provoziert sie die Frage nach ihren konstituierenden Gegenständen im Laufe der Zeit. Begriffsgeschichtliche Transformationen von „Erwachsenenbildung" zu „Weiterbildung" und „lebenslangem Lernen" zeugen auch von veränderten Rahmungen und Weisen der Hervorbringung disziplinärer Gegenstände. Ein weiteres Beispiel mit konstituierender Bedeutung für die gesamte Spanne der Sektions- und Disziplingeschichte wäre die Einführung des Diplomstudiengangs Pädagogik mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung bzw. außerschulische Bildung, die Anfang der 2000er Jahre mit der Einführung der gestuften Studienstruktur und BA/MA-Abschlüssen abgelöst wurden. Weitere Bezüge zum Konstituierenden ließen sich beispielsweise in der pluri- und transdisziplinären Gemeinschaft von Forschenden suchen oder in der Geschichte von Forschungsmethoden und methodologischen Ausrichtungen.

Neben das Konstituierende tritt das Grenzüberschreitende, um dessen In- oder Exklusion Disziplinen als Infrastruktur akademischer Berufe und als soziale Gemeinschaften spezialisierter Forschung in der Konstituierung ihres Gegenstandsbereiches ringen. Aber auch räumliche und geografische Perspektiven können zum Grenzüberschreitenden dazugezählt werden. Regionalgeschichten stimmen keinesfalls ‚automatisch' mit gegenwärtigen nationalstaatlichen Grenzen überein. Internationalisierung und Internationalität markieren einen wichtigen Bestandteil von Wissenschaft und insofern auch von Sektionsgeschichte. Und gerade im

internationalen Vergleich werden die disziplinäre Besonderheit und Bedeutung der deutschsprachigen Erwachsenenbildungswissenschaft sichtbar.

Die Disziplingeschichte enthält vielfach Errungenes, Umstrittenes und Umbrüchiges. Besonders Wenden und Kontroversen (in) der Erwachsenenbildung geben dem Ausdruck. Realistische Wende, Alltagswende, Biografische und Reflexive Wende waren solche, die die Erziehungswissenschaft in mehr oder weniger allen Sektionen bzw. Teildisziplinen durchlief, und sind somit Ausdruck übergeordneter wissenschaftstheoretischer und -geschichtlicher Wandlungen. Als solchen lässt sich auch die Gründung der Kommission Organisationspädagogik innerhalb der Sektion und später die Gründung einer eigenen Sektion Organisationspädagogik deuten. Sie markieren Entwicklungen zwischen Errungenschaft und Umbruch. Bereits im Call for Papers haben wir darauf verwiesen, dass der Bezug zwischen (Teil-)Disziplinen und wissenschaftlichen Fachgesellschaften von Eintracht, aber auch von Widerspruch und Konflikt gekennzeichnet sein kann. Das jeweilige Ringen um Ausrichtung und Positionierung findet nicht vollständig unabhängig von wissenschaftstheoretischen, fachlichen sowie methodologischen Überzeugungen und Dominanzen statt.

Die vorangegangenen Abschnitte sollten deutlich gemacht haben, dass sich über die vergangenen 50 Jahre Sektionsgeschichte hinweg mehrere rote Fäden beschreiben lassen, die teilweise in diesem Band oder an anderen Stellen aufgegriffen werden. Daneben gibt es auch Vergessenes, Ausgelassenes, Verworfenes und Fortzuschreibendes. Einige der in Vergessenheit geratenen Geschichten der Sektion finden sich auch in diesem Band. Dabei ist die von uns vorgesehene Bandbreite unterschiedlicher Beitragsformate durchaus in gewisser Varianz genutzt worden. Aufgerufen waren primärquellenorientierte Analysen zur Geschichte der (Teil-)Disziplin und Sektion, Studien zu spezifischen Phänomenen der Sektions- und Disziplingeschichte, systematische Re-Analysen von Quellen und Studien (z. B. Literaturreviews oder Datenbankauswertungen), Erinnerungsgeschichten und Zeitzeugenberichte (kollektiver) Selbstvergewisserung, wissenschaftstheoretische und (komparative) wissenschaftshistorische Studien oder Analysen zu Memoranden als disziplin- und sektionsgeschichtliche Wegweiser.

Der thematische Teil des Bandes wird eingeführt durch eine Studie von Malte Ebner von Eschenbach. Der Verfasser weist auf einen in der Sektion weithin in Vergessenheit geratenen Verbund hin, nämlich die Weltenburger Akademie. Deren Wirken wird materialreich und als ‚kontingenzaffine Historiografie' nachgezeichnet. Die Weltenburger sahen sich besonders schwierigen erwachsenenbildnerischen Tätigkeiten verpflichtet – gemeint ist die Forschung zur Erwachsenenbildung und die wissenschaftliche Vergewisserung. Hier wird ein Unterschied zur Sektionsgründung mit ihrem Ziel der Professionalisierung des Praxisfelds konstatiert.

Eine ganz andere Art von Studie präsentieren Matthias Rohs und Ricarda Bolten-Bühler. Das Autorenteam fragt mithilfe einer Diskursanalyse nach dem

Stellenwert von Digitalität als Tagungsthema in der Sektion Erwachsenenbildung. Sie notieren verschiedene Phasen und auch einen lebhaften, kontroversen Diskurs zwischen Technikkritik und funktionalen Anforderungen der Arbeitswelt. Insgesamt stellen die Verfasser:innen jedoch fest, dass erst seit 2020 eine erhebliche Steigerung und auch Differenzierung von Beiträgen stattfand. Anzumerken ist, dass es bisher keine Tagung gab, die Digitalisierung in das Zentrum gestellt hätte, wie man der Übersicht in der Mitte des Bandes entnehmen kann.

Claudia Kulmus und Claudia Lobe widmen sich der Professionalisierung als wichtiger Dimension der Sektionsgeschichte. Die Theorie-Praxis-Relationierung wird aus Sicht der Verfasserinnen als Daueraufgabe der Professionalisierung betrachtet, um zu reflexiver Handlungsfähigkeit zu gelangen. Sie konstatieren zu Recht einen Mangel an empirischen Befunden über die individuelle Professionalitätsentwicklung, die sich letztlich auf Basis des wissenschaftlichen Studiums in der Erwachsenenbildungspraxis vollzieht. Die widersprüchlichen Handlungslogiken von Wissenschaft und Praxis gehen jedoch nicht bruchlos ineinander auf und bedürfen der Reflexion. Diese wird, so die Verfasserinnen, jedoch bisher allenfalls in ‚Flurgesprächen' verwirklicht.

Den drei thematischen Beiträgen folgen zwei weitere, die spezifische Momente und Errungenschaften der Sektion kontextualisieren. Anfang der 2000er Jahre war Joachim Ludwig als damaliger Sektionsvorstand in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) an der Entstehung einer bis heute existierenden und gepflegten Forschungslandkarte beteiligt. Sie sollte ein neues dezentrales Steuerungsmedium werden und die Grundlage für Forschungskooperation und Praxisbezug bilden. Im Beitrag wird bilanziert, inwiefern dieses Vorhaben über die Jahre hinweg erfolgreich verlief. Am Ende werden Impulse gegeben, was mit Blick auf Gegenwart und Zukunft zu tun wäre von Sektionsvorständen und Sektionsmitgliedern, um die Forschungslandkarte in zeitgemäßer Form fortzuführen.

Carola Iller rekonstruiert die Geschichte der Werkstatt Forschungsmethoden in der Sektion. Dabei bezieht sie sich als Mitinitiatorin dieses Formats, welches 2003 ins Leben gerufen wurde, auf konzeptionelle Ideen, Wandlungen und gegenwärtige Weiterentwicklungen. Als forschungsmethodisches Forum einer (Teil-)Disziplin sei der erste Workshop Weiterbildungsforschung eine Besonderheit gewesen. Ergebnisse einer Bedarfserhebung zur Zukunft der Werkstatt Forschungsmethoden aus dem Jahr 2019 deutet Iller vor dem Hintergrund veränderter disziplinärer und machtpolitischer Konstellationen der Forschenden in der Erwachsenenbildung. Die Werkstatt Forschungsmethoden, so könnte man ihre Ausführungen zusammenfassen, ist ein offenes Projekt, welches sich ein Stück weit immer wieder neu erfinden muss.

Zwei weitere Beiträge folgen im letzten Drittel des Bandes. Die Themen Organisation und Institution wurden bereits früh in der Sektion Erwachsenenbildung behandelt. Mit der Ausdifferenzierung pädagogischer Organisations-

forschung – auch aus der Erwachsenenbildung heraus – entwickelte sich eine eigenständige Sektion Organisationspädagogik unter dem Dach der DGfE, die lange Jahre Teil der Sektion Erwachsenenbildung war. Vor diesem Hintergrund zieht Tamara Diederichs Stimmen der Erwachsenenbildung im Ausdifferenzierungsprozess pädagogischer Organisationsforschung heran, um einen Beitrag zur Verhältnisbestimmung von Erwachsenenbildung und Organisationspädagogik zu leisten. Das Fazit thematisiert die Relation von Erwachsenenbildung und Organisationspädagogik.

Bernd Käpplinger richtet als Vorstandssprecher der Jahre 2018ff. den Blick auf seine Vorgänger:innen. Ausgehend von einem für die Erwachsenenbildung nutzbaren Verständnis des Diversitätsbegriffs analysiert der Verfasser die Zusammensetzung der Vorstände der Sektion Erwachsenenbildung. Dabei zeigt sich eine männliche, west- und norddeutsche Dominanz. Die erste Frau im Vorstand ist im Jahr 1988 Wiltrud Gieseke, und erste Sprecherin des Vorstands 2002 ist Christine Zeuner. Personen mit Migrationsgeschichte oder -erfahrung sind kaum im Sektionsvorstand repräsentiert, so das Resümee von Käpplinger.

Mit der Kulturwissenschaftlerin Aleida Assmann (2005) hatten wir in der Aufforderung zur Einreichung von Beiträgen daran erinnert, dass Jahrestage Denkmäler in der Zeit und eine spezifische Form gesellschaftlicher Erinnerung sind. In diesem Band ist neben den oben dargestellten Beiträgen weiteres Material zur Sektionsgeschichte abgedruckt. Aus den persönlichen Fotobeständen von Anke Grotlüschen finden sich in der Mitte des Buches Abdrucke von Fotografien der Sektionstagung 2006 in Bremen sowie ein rahmender Text der Kollegin. Außerdem geben Textauszüge der aktuellen Homepage der Sektion Auskunft zur Entwicklung der Sektion im Hinblick auf die Jahrestagungen und die Vorstände der letzten 50 Jahre.

Nicht nur die wissenschaftlichen Analysen, sondern auch diese Materialien mögen zu neuer und gemeinsamer Erfahrungsbildung der Sektion Erwachsenenbildung anstiften, zur Reflexion, zum Befragen und Hinterfragen der Vergangenheit anregen. Den Beitragenden zu diesem Band möchten wir abschließend herzlich danken und wünschen allen Lesenden eine anregende Lektüre.

Literatur

Assmann, Aleida (2005): Jahrestage – Denkmäler in der Zeit. In: Münch, Paul (Hrsg.): Jubiläum, Jubiläum. Zur Geschichte öffentlicher und privater Erinnerung. Essen: Klartext Verlag, S. 305–314.

Behm, Britta (2014): 50 Jahre „Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ (DGfE). Gedanken zu Jubiläum und Forschungslücken. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), 48, S. 11–23.

Furck, Carl-Ludwig (2006): Sammelrezension zu Klaus-Peter Horn: Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2003. 415 S., EUR 34,-. Christa Berg/Hans-Georg Herrlitz/Klaus-Peter Horn: Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004. 240 S., EUR 22,90. Rudolf Tippelt/Thomas Rauschenbach/Horst Weishaupt: Datenreport Erziehungswissenschaft 2004. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004. 258 S. EUR 19,90 [Rezension]. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, 1, S. 149–154.

Rieger-Ladich, Markus/Rohstock, Anne/Amos, Karin (Hrsg.) (2019): Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.) (2014): Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Vorwärts zu den Anfängen. Arbeit am disziplinären Gedächtnis der Sektion Erwachsenenbildung

Malte Ebner von Eschenbach

Nur wer bereit zu Aufbruch ist und Reise,
Mag lähmender Gewöhnung sich entraffen
(H. Hesse, Stufen, 1941)

Einleitende Bemerkungen

Weder folgte der Entwicklungsverlauf der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zwingend einer *notwendigen Logik*, noch wurde er intentional von einer strukturell übergeordneten Instanz gesteuert. In Anschluss an die historisch-epistemologische Historiografie (Bachelard 1987 [1938]; Canguilhem 1979 [1966]; in erziehungswissenschaftlicher Diskussion z. B. Casale 2020; Ebner von Eschenbach 2021a) bekommen wir es vielmehr mit einem pfadabhängigen Prozess ohne Subjekt zu tun, dessen Konturen deutlicher werden, je genauer die je spezifische historische Konstellation ausgeleuchtet wird (Breidbach 2011: 30–34). Derartige mikrohistorische Vorgehensweisen behandeln Fragestellungen, wer zu der historischen Konstellation zählt bzw. wer nicht zu ihr gezählt wird, welche Beziehungskräfte und -dynamiken zwischen den Beteiligten einer Konstellation vorherrschen und welche möglichen Entwicklungsbewegungen und -hemmungen erkennbar werden. In diesem Sinne interessiert sich ein historisch-epistemologischer Ansatz nicht nur für die Freilegung des kontingenten „Spiels der Möglichkeiten" (Jacob 1983: 69–94) einer Konstellation, sondern er operiert zugleich mit einer rekurrenten Perspektive, d. h. einer retrospektiven Reflexion, die dabei unterstützt, bei der „Bewußtwerdung gewisser Barrieren zu helfen" (Bachelard 1987 [1938]: 341), deren Errichtung in der Vergangenheit liegt und deren Selbstverständlichkeit für gegenwärtige Erkenntnisentwicklung eine Herausforderung darstellt. Die Bewusstmachung von selbstverständlich Gewordenem vollzieht sich nicht von selbst, sondern erfordert die Einnahme einer Kontingenzperspektive. His-

torisch-epistemologisch betrachtet ist daher das Hervorbringen der „Kontingenz der Vergangenheit" (Landwehr 2020: 101–116) ein mühsamer Akt, dessen Zielhorizont darin besteht, die in der Vergangenheit liegenden Barrieren (Bachelard 1987 [1938]: 46–58) intelligibel und für gegenwärtige Erkenntnisentwicklungsfragen einer Revision zugänglich zu machen (Ebner von Eschenbach 2021b). Sich unter diesem Gesichtspunkt sektionsgeschichtlichen Überlegungen zuzuwenden und sie hinsichtlich der disziplinären Entwicklung der Erwachsenenbildung zu untersuchen, möchte ich mich im Folgenden erproben und zur Diskussion stellen. Dafür werde ich mich im Format einer kontingenzsensiblen Historiografie (Landwehr 2020) dem Gründungszeitraum der Sektion Erwachsenenbildung im Horizont der in den 1970er Jahren mit Fragen der Erwachsenenbildungswissenschaft befassten *Weltenburger Akademie* zuwenden und Letztere hinsichtlich ihrer sektionsgeschichtlichen Relevanz diskutieren. Folgende Untersuchungsfrage ist dabei leitend: Welche neue Hinsicht lässt sich zum Entwicklungsverlauf der Sektion Erwachsenenbildung im Horizont der Weltenburger Akademie für sektionsgeschichtliche Erkenntnisentwicklung abgewinnen? Unter dieser erkenntnisleitenden Fragestellung liegt der historiografische Wert einer an der Kontingenz der Vergangenheit ausgerichteten Arbeit am disziplinären Gedächtnis der Sektion Erwachsenenbildung und ihrer rekurrenten Ausrichtung vor allem darin – so ließe sich es mit Horst Dräger auf den Punkt bringen –, dass die „begriffene Vergangenheit eine Bedingung der Erkenntnis der Gegenwart" (Dräger 1985: 41) darstellt. Was aber zur Vergangenheit gezählt wird und damit als erkenntnisrelevant für die Gegenwart und Zukunft Geltung erhält, ist erkenntnispolitisch umkämpft (Rieger-Ladich u. a. 2019), insbesondere, wenn es sich *nur* um Mögliches handelt. Damit haben vor allem positivistische Zugänge ihre Schwierigkeiten, weshalb ihre Vertreter*innen Bemühungen einer kontingenzaffinen Perspektive skeptisch bis ablehnend gegenüberstehen. Ob sich nun die von mir angestrengten Bemühungen letztlich als haltbar erweisen und inwieweit sie sektionsgeschichtlich relevante Revisionsüberlegungen hervorzubringen vermögen, soll daher im Folgenden zur Diskussion gestellt werden.

1 Historiografische Zuwendung zum Möglichen

Die Weltenburger Akademie und ihre Kongresse, die in der Zeit von 1971 bis 1987 jährlich in Bayern veranstaltet wurden, scheinen heutzutage nur Wenigen innerhalb der Scientific Community ein Begriff zu sein: Historiografisch ist die Weltenburger Akademie in den disziplinären Wissensbeständen bislang unberücksichtigt geblieben; es finden sich keine nennenswerten Hinweise, die sie als eigenständiges und relevant wahrgenommenes Forum thematisieren.[1] Daher erweckt die Hinwendung zur Weltenburger Akademie durchaus den Eindruck, es mit einer Unternehmung zu tun zu haben, die als folgenlos oder ‚gescheitert' und infolgedessen wohl auch als nicht hinreichend dokumentationswürdig erscheint: Wer erinnert (sich) auch schon gerne an etwas, das so folgenlos war, dass es kaum Spuren hinterließ? Gleichwohl erweist sich eine derartige implizit zugeschriebene Folgenlosigkeit aus der von mir eingenommenen historiografischen Perspektive als attraktives Forschungsproblem: Die heutige vermeintliche Folgenlosigkeit der Kongresse der Weltenburger Akademie schließt nicht aus, dass sie gerade aufgrund ihrer Absenz sektionsgeschichtlich relevant sind, wenn man sie rückblickend als signifikantes Element einer historischen Konstellation, der auch die Sektion Erwachsenenbildung angehört, deutet. Die gezielte Erweiterung des Blicks einer Historiografie der Sektion Erwachsenenbildung auf eine Konstellation, die auch signifikante Absenzen sichtbar werden lässt, versetzt über die Kontrastierung in die Lage, latent gebliebene Voraussetzungen von Entwicklungsbewegungen zu explizieren. Mein Vorgehen stellt daher historiografisch betrachtet eine doppelte Herausforderung dar: Einerseits ist es erforderlich, eine zunächst lediglich *mögliche* sektionsgeschichtliche Referenz der Sektion Erwachsenenbildung sichtbar zu machen; andererseits stellt sich die Frage, wie sich dieses *Mögliche* manifestiert hatte und damit historiografisch berücksichtigt werden kann.

Die Beschäftigung mit dem Möglichen aus einer historiografischen Perspektive ist auf den ersten Blick irritierend. Geschichtswissenschaftliche Forschung konventioneller Provenienz zeichne sich – so der Historiker Achim Landwehr – nicht unbedingt als „Kontingenzbehandlerin" (Landwehr 2020: 103) aus und sei auch nicht dafür bekannt, dem Potentiellen, dem Latenten, kurzum: dem Möglichen besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Eine Zuwendung zur Kontingenz, so ein Einwand, löse sich vom vermeintlichen ‚Boden der Tatsachen' sowie von einer linear verlaufenden Chronologie und drifte dadurch vom Faktischen zum Fiktionalen. Eine seriöse Geschichtsschreibung hätte sich daher dem Seienden zu

1 Dass die Aktivitäten der Weltenburger Akademie bislang noch nicht als Forschungsgegenstand für Erwachsenenbildungsforschung intelligibel wurden, z.B. in Hand-, Wörter- oder Einführungsbüchern zur Erwachsenenbildung, hat sicherlich Gründe: Einer könnte darin bestehen, dass historischer Erwachsenenbildungsforschung im Allgemeinen und sektions- und disziplingeschichtlichen Untersuchungen im Besonderen wenig Aufmerksamkeit zukommt. ‚Meine' Entdeckung der *Kongresse der Weltenburger Akademie* kann ich als serendipen Fund beschreiben.

widmen, dem, was tatsächlich stattgefunden habe. Eine derart kontingenzentzogene Perspektive auf Vergangenes beschränkt jedoch den Reichtum historischer Forschung und verkürzt sie epistemologisch betrachtet folgenreich, weshalb sich eine Historiografie, die sich dem Möglichen zuwendet, in mehrerer Hinsicht von einer konventionellen Geschichtsschreibung absetzt: Weder unterstellt sie eine linear-chronologische Abfolge, noch begreift sie das Historische als einen kontinuierlichen fortschreitenden Prozess (Landwehr 2016: 284), vielmehr betont sie geradezu ihr diskontinuierliches, rekurrentes Voranschreiten (Bachelard 1987 [1938]: 340–343). Insbesondere die in chronologischen Darstellungen eingelagerte Kontinuitäts- und Linearitätsdarstellung ruft (zumeist unbemerkt) die Idee eines teleologischen Fortschrittsgedankens auf und findet ihren Ausdruck im gut geordneten Zeitstrahl (Rohbeck 2004: 10), der unverbrüchlich erscheint und an dessen Spitze die historische Vernunft zu wohnen scheint (s.a. Schmidt u. a. 2022). Das seitens konventioneller Geschichtsschreibung dominierende „Begehren [ ] nach einem logos-getriebenen Prozeß“ (Rheinberger 1992: 53) einer linearen Historiografie und das „Bedürfnis nach historischer Rückversicherung“ (Landwehr 2020: 102) verdecken indes das kontingente Spiel der Möglichkeiten von Entwicklungsverläufen und ihrer Effekte.

In seinem programmatischen Aufsatz *Die Kunst, sich nicht allzu sicher zu sein* beschäftigt sich Landwehr mit den Aufgaben einer kritischen Geschichtsschreibung. Sie habe als eine zentrale Aufgabe, „Alternativen aufzuzeigen“ (Landwehr 2012: 10), womit Landwehr den Gedanken verbindet, „die Kontingenz des Gemacht-worden-Seins (und nicht einfach nur des Geworden-Seins) zu ermöglichen, und zu einem destabilisierenden Zweifel an dessen Notwendigkeit führen“ (ebd.). Diese destabilisierende Perspektive einer kontingenzsensiblen Historiografie, die als kritisch apostrophierte den Blick auf die Bedingungen der Möglichkeit von Entwicklungsdynamiken zu richten hat, vertieft Landwehr in seinem Essay *Die anwesende Abwesenheit der Vergangenheit*. Kontingenz kennzeichnet er dort als „Kombination der Möglichkeiten, dass ein Ereignis eintreten und dass es nicht eintreten kann“ (Landwehr 2016: 232). Diese spezifische Unbestimmtheit begründet für ihn die Mehrdeutigkeit auf Vergangenes. Der historischen Beschäftigung mit dem Möglichen das Wort zu reden, bedeutet aber nicht, dass historische Entwicklungen willkürlich oder beliebig seien, und auch nicht, dass tatsächlich Eingetretenes nun historiografisch zu vernachlässigen wäre. Vielmehr zielt eine Kontingenzperspektive auf Vergangenes darauf ab, historische Entwicklungsdynamiken als kontingenzbehaftet wahrzunehmen und diesem Sachverhalt verstärkt Aufmerksamkeit zu widmen (Landwehr 2020: 50–76). Ein solcher Versuch, Vergangenem seine Potentialität zurückzugeben und „auch eine Geschichte der Möglichkeiten“ (Landwehr 2016: 238) zu berücksichtigen, erweist sich als lohnenswert, auch wenn es historiografisch schwerfällt, das ‚Nicht-Ermöglichte‘ im Sinne des historisch ‚Außer-Acht-Gelassenen‘ und daher ‚Nicht-Dokumentierten‘ einer historischen Konstellation in den Blick zu bekommen (Landwehr 2020: 102).

2 Sektionsgeschichtliche Betrachtungen im Horizont der Weltenburger Akademie

2.1 Zur Gründungsphase der Sektion Erwachsenenbildung während des „Booms"

Bevor ich mich den Aktivitäten der Weltenburger Akademie zuwende und sie anschließend sektionsgeschichtlich diskutiere, soll zunächst die historische Konstellation in der Bundesrepublik Deutschland in den 1960er/1970er Jahren, in die die Gründung der Sektion Erwachsenenbildung einsetzt, umrissen werden. In Anschluss an die zeitgeschichtlichen Studien Anselm Doering-Manteuffels und Lutz Raphaels lässt sich das letzte Drittel des 20. Jahrhunderts als „Beginn einer Epoche eigenen historischen Rechts" (Doering-Manteuffel/Raphael 2012: 12) einstufen, die sich vor allem als „Strukturbruch" (ebd.) charakterisieren lässt. Dabei ist nicht ein einzelner übergreifender Strukturbruch angesprochen, der paradigmatisch für die Entwicklung der letzten Jahrzehnte Geltung beanspruchen könnte, sondern vielmehr vereint der Begriff „die Beobachtung von zahlreichen Brüchen an unterschiedlichen Stellen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten in den westeuropäischen Ländern" (ebd.: 13). Diese Brüche gehen, so setzen die Historiker fort, mit einem „soziale[n] Wandel von revolutionärer Qualität" (ebd.: 12f.) einher, der vielfältig empirisch beobachtbar in Erscheinung tritt: sei es der Übergang von einer Nachkriegsgesellschaft in eine Wohlstandsgesellschaft, seien es die einsetzenden Liberalisierungsdynamiken, sei es der zunehmende Ausbau des Wohlfahrtstaats, seien es die Veränderungen der Produktionstechnologien, sei es die Zunahme wachsender internationaler Konkurrenz, sei es die Wende in der Wirtschaftspolitik vom Keynesianismus zum Monetarismus oder sei es die Expansion des Bildungswesens (s.a. Raphael 2021). Insgesamt sprächen diese strukturellen Umbrüche dafür, der Zeitgeschichte ab den 1970er Jahren in den westeuropäischen Ländern als einem besonderen epochalen Einschnitt gezielt(er) Aufmerksamkeit zu schenken. In dieser Zeit nach dem „Boom", wie Doering-Manteuffel und Raphael den epochalen Zuschnitt zu bezeichnen vorschlagen, zählen Reform-, Modernisierungs- und Planungsvorhaben zu den vordringlichen staatlichen Herausforderungen der Gesellschaftspolitik der 1970er Jahre, die von Machbarkeitsglauben und Fortschrittsoptimismus motiviert wurden. Danach „stand alles, was legislativ angepackt und in Parlament und Öffentlichkeit verhandelt wurde, in der Perspektive des besseren Fortschritts, des Neuen und Besseren" (Doering-Manteuffel/Raphael 2012: 46). Diese Fortschrittsperspektive war gleichwohl nicht ungebrochen, denn ebenso im Übergang zu den 1970er Jahren erhielten der Modernisierungswille und Fortschrittsglaube Gegenwind bzw. kündigten sich deren Folgeprobleme an: Zusammenbruch der Bretton-Woods-Währungsarchitektur, steigende Geldentwertung und Arbeitslosigkeit in der BRD, wirtschaftspolitische Wende zum Monetarismus Friedmans verbunden

mit dem Aufstieg des Neoliberalismus und der Verbreitung einer marktradikalen Freiheitsideologie, Aufkommen und Erstarken der sozialen Bewegungen mit ihrer antietatistischen Grundausrichtung der Infragestellung des Fortschrittsoptimismus (ausführlich Doering-Manteuffel/Raphael/Schlemmer 2016).

Für die Gründungsphase der Sektion Erwachsenenbildung sind der gesellschaftspolitische Modernisierungswille und der Fortschrittsoptimismus von besonderer Bedeutung, hatten sie doch erheblichen Einfluss auf den Aus- und Umbau des bundesdeutschen Bildungssystems einerseits und die Entwicklung der Erwachsenenbildung andererseits: Hier sei an den Neu- und Ausbau von Hochschulen, die Ausweitung der Studierendenzahlen oder die staatliche Unterstützung des Studiums (Bundesausbildungsförderungsgesetz) erinnert (Raapke 1998). Der bildungsreformerische Geist zeichnete sich dabei in der Erwachsenenbildung bereits verstärkt vor und während der Zeit des Booms ab, wie es sich mit Horst Siebert zusammenfassen ließe:

> „Mitte der 1960er-Jahre wird die Institutionalisierung und Professionalisierung der Erwachsenenbildung, insbesondere der Volkshochschulen, beschleunigt. Die ersten Lehrstühle, die sich schwerpunktmäßig mit Erwachsenenbildung beschäftigen, werden an der FU Berlin (Prof. Borinski) und an der Ruhr-Universität Bochum (Prof. Knoll) gegründet. 1969 wird eine Diplomprüfungsordnung für Erwachsenenbildung in mehreren Bundesländern verabschiedet, sodass Erwachsenenbildung als neue erziehungswissenschaftliche Disziplin anerkannt wird“ (Siebert 2018: 68).

Nicht nur der *Strukturplan für das Bildungswesen* (1970) und der *Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission* (1973) sind weiterer Ausdruck des bildungsreformerischen Schubs und dessen Expansionskräfte nach dem Boom, die in der Erwachsenenbildung wirkten. Auch bereits im Gutachten *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung* (1960) wird programmatisch der Aufbruch zu einer „modernen Erwachsenenbildung“ (Siebert 2018: 68) gezeichnet, wonach nun die Bedingungen der Möglichkeit systematischer Bildungsplanung deutlicher in den Fokus rückten. Von epistemologischer Bedeutung für (erwachsenen-)pädagogische Forschung ist vor, während und nach dem Boom überdies die seit den 1960er Jahren verstärkte Aufwertung erfahrungsbasierter Erkenntnisentwicklung, die mit der „realistischen Wendung“ (Roth 1962) auf den Begriff gebracht und im Zuge des Positivismusstreits von Wolfgang Brezinka (1971) für die Erziehungswissenschaften ausgreifender übersetzt wurde (Vogel 2015). Diese Entwicklung betraf auch die Erwachsenenbildung erheblich und legitimierte den Trend zur Einrichtung praxisfeldbezogener Diplomstudiengänge (Feidel-Mertz 1975: 45). Die Gründung der Sektion Erwachsenenbildung am 09.10.1971 (ausführlich Schmidt-Lauff 2014) fädelt sich daher in eine konstellative Dynamik ein, so formuliert es Jürgen Wittpoth, die vor allem mit einer doppelten Herausforderung für die Sektion verbunden war: Einerseits galt es,

Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin aufzubauen, andererseits galt es auf einer berufsständischen Ebene, „den rapiden Aus- und Aufbau des so genannten ‚quartären Sektors' konzeptionell zu begleiten" (Wittpoth 2009: 36). In genau diesem Zeitraum der Gründungsphase der Sektion Erwachsenenbildung setzen nun auch die Aktivitäten der Weltenburger Akademie ein, denen ich mich nun zuwenden und vor deren Hintergrund ich die Diskussion zum Entwicklungsverlauf der Sektion Erwachsenenbildung punktuell aufnehmen werde.

2.2 Die Aktivitäten der Weltenburger Akademie

Bei der Weltenburger Akademie handelt es sich um einen eingetragenen Verein, der – wie es der Vereinssatzung (Satz WA 1984) zu entnehmen ist – am 19.10.1969 mit Sitz in Weltenburg an der Donau (Bayern) gegründet[2] wurde und sich der Aufgabe verpflichtet sah, „Erwachsenenbildung in planmäßiger und beständiger pädagogischer Arbeit zu betreiben" (ebd.). Der Verein besitzt mehrere Organe[3], wobei der Wissenschaftliche Rat von besonderer Bedeutung ist: Er ist mit den Aufgaben betraut, „allgemeine Richtlinien für die Tätigkeit der Akademie unter dem Gesichtspunkt der Erfordernisse der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung (Weiterbildung)" (ebd.) zu beschließen und „sich besonders schwierigen erwachsenenbildnerischen Tätigkeiten (wie Problemen der Forschung zur Erwachsenenbildung) und allen Arbeitsvorhaben, die einer wissenschaftlichen Absicherung bedürfen […]" (ebd.), zu widmen. Als Mitglieder des Wissenschaftlichen Rats können laut Satzung ausschließlich „Hochschulprofessoren" (ebd.) gewählt werden, „die sich wissenschaftlich mit Erwachsenenbildung befaßt und durch einschlägige Publikationen hinreichend ausgewiesen haben" (ebd.). Um einen Eindruck zu erhalten, welche Personen im Wissenschaftlichen Rat Mitglieder waren, sei auf ein Einladungsschreiben zur Jahreshauptversammlung der Weltenburger Akademie aus dem Jahr 1984 hingewiesen: Zu dieser Zeit setzt er sich aus den Mitgliedern Horst Ruprecht (Vorsitz), Theodor Ballauff, Willy Strzelewicz und Eduard Seifert zusammen (JH WA 1984).[4]

Der Wissenschaftliche Rat ist wiederum für den „Weltenburger Kreis" zuständig. Ihn leitet der Wissenschaftliche Rat „als eine Arbeitsgemeinschaft der WA [Weltenburger Akademie], dies mit Problemen befaßt, die von einer Grundlagentheorie der Erwachsenenbildung ausdrücklich ausgehen oder ausdrücklich

2 Zu den Gründungsbedingungen kann auf Grundlage der mir vorliegenden Quellen keine vertiefende Aussage getroffen werden.

3 Zu den Organen der Weltenburger Akademie zählen Mitgliederversammlung, Vorstandschaft, Geschäftsführendes Mitglied und fünf Arbeits-Gremien (Wissenschaftlicher Rat, Kreisbildungsrat, Rat der Heimvolkshochschule, Kultureller Rat, Senat) (Satz WA 1984).

4 Den Veröffentlichungen zu den Kongressen der Weltenburger Akademie (Ruprecht/Sitzmann 1973a-1988a) zufolge ist Ruprecht durchgängig von 1971–1987 Vorsitzender des Wissenschaftlichen Rats gewesen.

zu ihr führen" (Satz WA 1984). Die Auseinandersetzung mit den ‚Problemen der Forschung der Erwachsenenbildung' obliegt dem Weltenburger Kreis und soll – so seine Statuten – in „geeigneten Arbeitsformen (z. B. Tagungen)" (ebd.) stattfinden, „Ergebnisse nach Möglichkeit publiziert (werden)" (ebd.). Die Arbeitsform der 1971 einsetzenden Kongresse der Weltenburger Akademie und die damit verbundenen Veröffentlichungen der sogenannten ‚blauen Bände'[5] seit 1973 lassen sich als Belege verstehen, inwieweit diese Aufgaben umgesetzt wurden.

Die von Horst Ruprecht[6] und Gerhard Sitzmann[7] veranstalteten sogenannten Kongresse der Weltenburger Akademie (Ruprecht/Sitzmann 1973a-1988a), die wahlweise auch als „kleine[r] Kongress zu Grundfragen der Erwachsenenbildung" (Korr HR/WS 1977), als „Klausurtagung" (Inf WA 1980) oder auch als „grundlagentheoretische Klausurtagung" (Inf WA 1978) bezeichnet wurden, fungierten als ein Anfang der 1970er Jahre eingerichtetes Forum, das den Anspruch erhob, einerseits Grundlagen für eine ‚Erwachsenenbildung als Wissenschaft' – so der Haupttitel und das Leitmotiv der veranstalteten Kongresse und Veröffentlichungen – zu legen, andererseits diese Grundlagen auf einen bestimmten Anwendungsbereich der Erwachsenenbildung zu applizieren, was sich an den einzelnen Themen der Kongresse resp. der Veröffentlichungen zeigt. Im Vorwort des 1. Bands *Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Hauptprobleme der Methodendiskussion* beschreiben Ruprecht und Sitzmann ihr mit den Kongressen verbundenes Anliegen: „Theorie und Praxis haben sich mit dem begonnenen letzten Drittel des 20. Jahrhunderts so weit entwickelt, daß es sinnvoll und notwendig geworden ist, in systematischer Weise die Grundlagen einer Wissenschaft von der Erwachsenenbildung zu erheben. Die Weltenburger Akademie hat sich deshalb die Aufgabe gestellt, alljährlich ein wichtiges Problem der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung in einem Kongreß erarbeiten zu lassen" (Ruprecht/Sitzmann 1973b: 3), mit der Absicht – so resümieren Ruprecht und Sitzmann im Anschluss an die letzten Veranstaltung 1987 –, „sowohl die faktisch ersten als

5 In der Zeit von 1973 bis 1988 veröffentlichten Horst Ruprecht und Gerhard-Helmut Sitzmann jährlich einen Sammelband als Ergebnis der stattgefundenen Kongresse in der Reihe *Erwachsenenbildung als Wissenschaft*. Insgesamt handelt es sich um 16 Publikationen, die aufgrund ihrer farblichen Gestaltung auch als ‚blaue Bände' bezeichnet wurden.

6 Horst Ruprecht (*18.02.1923, † 02.10.2013), Studium der Pädagogik, Philosophie, Psychologie und Geschichte, 1945–53 Lehrer an Volks- und Realschulen, 1954 Lehrbeauftragter für Grundschulpädagogik und Sozialkunde an der Pädagogischen Akademie Heidelberg, 1959 promoviert (Dr. phil.) bei Martin Keilhacker an der Universität München, 1963–64 Direktor der Heimvolkshochschule Falkenstein/Ts., ab 1964 o. ö. Prof. für Empirische Pädagogik und Schulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Hannover, 1969–71 Vorsitzender des Pädagogischen Ausschusses des Deutschen Volkshochschulverbandes, 1974–75 Mitglied der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, 1973–85 Vorsitzender des Landesverbandes der Volkshochschulen Niedersachsens, 1977–78 Rektor der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen, seit 1978 o. Prof. für Bildungsforschung und Bildungsplanung an der Universität Hannover, 1982–83 Vizepräsident der Universität Hannover, 1985–1987 Geschäftsführender Vorsitzender des Deutschen Volkshochschulverbandes (alle Angaben entnommen aus Bönsch/Winkelmann (1990) und Ruprecht (1988: 54); das Sterbedatum Ruprechts ist einer Todesanzeige der Schaumburger Nachrichten vom 22.10.2013 entnommen [https://trauer-anzeigen.de/traueranzeige/profdrhorst-ruprecht/anzeigen]).

7 Eine Recherche zu biografischen Angaben Gerhard-Helmut Sitzmanns blieb erfolglos.

auch die methodologisch ersten Erkenntnisse, Ziele, Schritte und Verfahrensweisen aufzudecken, welche ‚Erwachsenenbildung als Wissenschaft' begründen" (Ruprecht/Sitzmann 1988b: 4).

Die Kongresse wurden jährlich von 1971 bis 1987[8] veranstaltet und fanden in der Regel[9] in der Tagungsstätte des Benediktinerklosters Weltenburg[10] statt. Folgende Themen wurden auf den Kongressen verhandelt:

1. Kongress [02.12.–05.12.1971] Erwachsenenbildung als Wissenschaft Teil I: *Hauptprobleme der Methodendiskussion*
2. Kongress [11.09.–14.09.1973] Erwachsenenbildung als Wissenschaft Teil II: *Hauptprobleme der Curriculumforschung in der Weiterbildung*
3. Kongress [06.09–12.09.1974] Erwachsenenbildung als Wissenschaft Teil III: *Begründungen und Ziele der Erwachsenenbildung*
4. Kongress [05.09.–11.09.1975] Erwachsenenbildung als Wissenschaft Teil IV: *Das Verhältnis der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung zu Nachbardisziplinen*
5. Kongress [02.09.–08.09.1976] Erwachsenenbildung als Wissenschaft Teil V: *Zum Forschungsstand in der Erwachsenenbildung*
6. Kongress [01.09.–08.09.1977] Erwachsenenbildung als Wissenschaft Teil VI: *Theorien des Erwachsenseins und ihre Konsequenzen für die Erwachsenenbildungstheorie*
7. Kongress [29.08.–05.09.1978] Erwachsenenbildung als Wissenschaft Teil VII: *Das Verhältnis von Lernen und Bildung in der Theorienkonstitution der Erwachsenenbildung*
8. Kongress [13.12.–18.12.1979] Erwachsenenbildung als Wissenschaft Teil VIII: *Grundprobleme der Didaktik in der Erwachsenenbildung*
9. Kongress [28.03.–03.04.1980] Erwachsenenbildung als Wissenschaft Teil IX: *Kritik der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung*
10. Kongress [09.04.–15.04.1981] Erwachsenenbildung als Wissenschaft Teil X: *Zur Legitimationsproblematik der Erwachsenenbildung*
11. Kongress [01.04.–07.04.1982] Erwachsenenbildung als Wissenschaft Teil XI: *Der Beitrag der Grundwertediskussion zu einer Theorie der Erwachsenenbildung*

8 Im Jahr 1972 fand ein Kongress nicht statt, danach jährlich von 1973 bis 1987.

9 Manche Kongresse, z. B. die Veranstaltung im Jahr 1974, fanden nicht im Kloster Weltenburg, sondern in der Zweigstelle Abensberg statt (Korr HR/TB 1974; Inf WA 1978; s. a. die Vorworte in Ruprecht/Sitzmann 1973a–1988a).

10 In einem Informationsschreiben an die Teilnehmer des Kongresses im Jahre 1978 informiert Sitzmann zur Tagesstätte: Sie liege „völlig abgeschieden in einem Seitentrakt des fast 1400 Jahre alten Klosters Weltenburg, hat jedoch mit diesem organisatorisch (…) nichts zu tun" (Inf WA 1978). Zur Geschichte des Weltenburger Klosters (Schwaiger 2014) und zur dortigen Bildungsarbeit im 20. Jahrhundert (Sitzmann 2014).

12. Kongress [24.03.–31.03.1983] Erwachsenenbildung als Wissenschaft Teil XII: *Lebenslanges Lernen. Konsequenzen für die Grundlagentheorie der Erwachsenenbildung aus einer anthropologischen Möglichkeit*
13. Kongress [11.04.–18.04.1984] Erwachsenenbildung als Wissenschaft Teil XIII: *Zur Problematik von Kriterien einer Grundlagentheorie der Erwachsenenbildung*
14. Kongress [28.03.–03.04.1985] Erwachsenenbildung als Wissenschaft Teil XIV: *Das Prinzip der Popularisierung als grundlagentheoretisches Problem der Erwachsenenbildung*
15. Kongress [20.03.–27.03.1986] Erwachsenenbildung als Wissenschaft Teil XV: *Menschenrecht auf Bildung?*
16. Kongress [10.04.–16.04.1987] Erwachsenenbildung als Wissenschaft Teil XVI: *Die Menschenwürde als Ursprung und Ziel von Erziehung und Bildung in der Grundlagentheorie der Erwachsenenbildung*

Die Kongresse firmieren allesamt unter dem Leitmotiv der Grundlagenlegung einer Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Vor diesem Hintergrund erarbeitete der Wissenschaftliche Rat[11] jährlich ein Rahmenthema, z. B. ‚Das Verhältnis der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung zu Nachbardisziplinen', und erbat dazu Referate. In der klösterlichen Abgeschiedenheit wurden diese Referate, die inhaltlich – zumindest dem Anspruch nach[12] – auf die Diskussion von Grundlagen einer Wissenschaft der Erwachsenenbildung ausgerichtet waren, vor „kleinerem"[13] Publikum[14] abgehalten. Die vorhergehende Abstimmung der Referatsinhalte verlief wohl hauptsächlich zwischen Ruprecht und Sitzmann und den entsprechenden Teilnehmenden (Korr GS/WS 1977)[15]. Wie aus den Schriften der Weltenburger Akademie hervorgeht, zählen zu den Referenten[16] Theodor Bal-

11 Aufgrund der Quellenlage lässt sich diese Aussage vermuten: So schlägt Theodor Ballauff gegenüber Horst Ruprecht in einem Brief vor, Werner Lenz für einen Kongress zu berücksichtigen (Korr TB/HR 1980). Zwischen den Referenten und den Ausrichtern drückt sich darüber hinaus in den Briefen eine kollegial zugewandte Arbeitsbeziehung aus, die womöglich den Rahmen bot, Vorschläge vonseiten der Referent*en* einzubringen (Korr TB/HR 1978a/b; Korr GS/WS 1977).

12 So schreibt Sitzmann in einem Begleitschreiben (Handzettel) zur Einladung zum Kongress ‚Erwachsenenbildung als Wissenschaft, Folge VIII' an die Referent*en*: „Jeder Teilnehmer erstellt aufgrund der Tagungsdiskussion einen Aufsatz, der – entsprechend der Tagungsreihe – grundlagenwissenschaftlich orientiert ist und dazu dient, eine Grundlagentheorie der Erwachsenenbildung aufzubauen" (HZ Kon); s.a. Vorwort im 1. Band (Ruprecht/Sitzmann 197 sowie Inf WA 1978/1986a).

13 Aus der mündlichen Mitteilung eines Zeitzeugen (Teilnehmer) an den Kongressen entnehme ich diese Einschätzung.

14 In einem Brief an Willy Strzelewicz äußert sich Sitzmann zur Zusammensetzung des Publikums folgendermaßen: Es seien „Leute aus Sozialarbeit, Erwachsenenbildung und Massenmedien" (Korr GH/WS 1977).

15 Aus den mir vorliegenden Korrespondenzen ist davon auszugehen, dass Horst Ruprecht und Gerhard Sitzmann auf besondere Weise involviert waren in der Organisation der Kongresse (Korr HR/TB (1979) u. Korr HR/WS (1986)).

16 Nicht nur in den von Rosenberg gesichteten Diskursen der Sektion Erwachsenenbildung zeigt sich, dass die „diskursive Elite (…) vornehmlich aus männlichen Professoren der (Erwachsenen-)Pädagogik (besteht)" (Rosenberg 2016: 173). Für die Kongresse der Weltenburger Akademie lässt sich wohl Ähnliches vermuten,

lauff, Hans-Dietrich Raapke, Horst Ruprecht, Werner Schneider, Eduard Seifert, Horst Siebert, Gerhard Sitzmann, Willy Strzelewicz und Herbert Zdarzil, Walter Braun, Gerd Doerry, Robertus Hajer, Joachim Knoll, Werner Küchenhoff, Franz Pöggeler, Ernst Prokop, Wolfgang Scheibe, Wolfgang Schulenberg, Klaus Senzky und Helmut Skowronek. Darüber hinaus kann davon ausgegangen werden, dass weitere Vortragende anwesend waren, deren Beiträge aber nicht in den Veröffentlichungen zu finden sind, z.B. Oskar Negt, Alfred Schorb oder Werner Faber (Inf WA 1979).[17]

Wie den Impressen und Vorworten der blauen Bände zu entnehmen ist, variierte die Veranstaltungsdauer eines Kongresses, erstreckte sich in der Regel über mehrere Tage. Dabei war pro Tag nicht mehr als ein Referat geplant, für dessen Vorbereitung alle Teilnehmenden im Vorfeld ein Thesenpapier vom Vortragenden erhalten sollten (Korr HR/TB 1977). Die aus heutiger Sicht umfänglich bemessene Vortragszeit der einzelnen Referate gibt einen Hinweis auf die Bedeutung intensiver Diskussionen und Aussprachen zum Vorgetragenen. Diese Form der Auseinandersetzung mit den Referaten, die von einem kleineren und zum Teil einander gut bekanntem Publikum vorgetragen wurden, verweist darüber hinaus auf eine intime, vertrauensvolle Gesprächssituation, die für die Erörterungen von den Veranstaltern als förderlich angesehen und gegenüber Beschränkungsversuchen verteidigt wurde, wie sich aus einem Schreiben von Gerhard Sitzmann an alle Teilnehmenden des 15. Kongresses entnehmen lässt: „Eine Verkürzung der Tagung um 1 Tag hätte die Frage aufgeworfen, ob dann nicht eine weitere Verkürzung der Tagung (und damit der Referate und Diskussionen) um vielleicht 2 Tage möglich wäre, usf. Das in vielen Jahren entwickelte Schema, daß pro Tag ein Referat gehalten und im Plenum diskutiert wird, wäre damit aufgegeben zugunsten von anderen Regelungen, die sich in den letzten 14 Jahren nicht bewährt haben“ (Inf WA 1986b). Anlass der Erläuterung Sitzmanns war die Frage eines Referenten, einen Tag früher abzureisen, als es die Veranstalter geplant haben.

2.3 Arbeit am disziplinären Gedächtnis der Sektion Erwachsenenbildung im Lichte der Aktivitäten der Weltenburger Akademie

Die Formierung der Erwachsenenbildung als Wissenschaftsdisziplin ist eng verbunden mit der Konstitution und Entwicklung der Sektion Erwachsenenbildung. Als handlungsbasierte Wissenschaftsdisziplin bezieht Erwachsenenbildung ihre Wissensbestände und ihre Erkenntnisse aus einem produktiv gemachten Spannungsverhältnis, das einerseits aus der Relation zwischen gesellschaftlicher Transformation und ihrem lebensweltlichen Lösungsbedarf hervorgeht und

was ich mit der Schreibweise Referent*en* andeuten möchte. Aus den mir vorliegenden Quellen geht nicht mit Gewissheit hervor, ob ausschließlich männliche Wissenschaftler angefragt wurden.

17 Zu den aufgezählten Personen s. Ruprecht/Sitzmann (1973a-1988a) u. Vorwort in Ruprecht/Sitzmann (1973b).

andererseits aus der Distanzierungsfähigkeit gegenüber unreflektiert tradierter Alltagspraxis. Diese Produktivität aufrechtzuerhalten, d. h. gegenüber beiden Seiten des Spannungsverhältnisses eine übergeordnete Position einzunehmen und die von dort aus reflektierte Spannungslage für Fragen der Erwachsenenbildung fruchtbar zu machen, profiliert die Funktion der Sektion Erwachsenenbildung in ihrer wissenschafts- und gesellschaftspolitischen Funktion. Wird dieser Beschreibung gefolgt, dann zeigt sich in der Gründungsphase der Sektion Erwachsenenbildung eine Gewichtung innerhalb dieses Spannungsverhältnisses, wonach die Sektion sich vorrangig auf die Seite der Alltagspraxis verlagert. Vor dem Hintergrund der Aktivitäten der Weltenburger Akademie soll diese Behauptung im Folgenden unterfüttert werden: Die pragmatisch betonende Zuwendung der Sektion Erwachsenenbildung zur Seite der Alltagspraxis sollte aber nicht als intentionale Entscheidung im engeren Sinne missverstanden werden. Vielmehr erforderte es die historische Situation während und nach dem Boom, so konnten wir es bereits feststellen, Legitimation gegenüber gesellschaftspolitischen Ansprüchen zu gewinnen, wofür die besondere Berücksichtigung der Alltagspraxis konstitutiv war und sich in den Diskursen zur Institutionalisierung und Professionalisierung ausdrückte (Olbrich 1980). Sich der Herausforderung der Legitimationsbeschaffung nicht zu stellen, verbot sich in der damaligen historischen Konstellation geradezu als Option und findet ihren Niederschlag in den frühen Diskursen der Sektion Erwachsenenbildung Anfang und Mitte der 1970er Jahre (Rosenberg 2016). Vor allem in der Anfangszeit widmete sich die Sektion Erwachsenenbildung verstärkt berufsständischen Fragen einer pädagogischen Professionalisierung von Erwachsenenbildner*innen und weniger der akademischen Etablierung der Erwachsenenbildung als Wissenschaftsdisziplin (Schulenberg 1985: 225).

Vor dem Hintergrund einer kontingenzaffinen Historiografie eröffnet die Hinwendung zur Weltenburger Akademie eine kontrastierende Perspektive zur Entwicklungsdynamik der Sektion Erwachsenenbildung und lässt sie sektions- und auch disziplingeschichtlich als relevant einstufen. Wenn die Weltenburger Akademie ausgehend von ihren Ansprüchen verstanden wird, ein Forum zu konstituieren, das sich nicht nur ‚Erwachsenenbildung in planmäßiger und beständiger pädagogischer Arbeit' anstrebt, sondern darüber hinaus dies mit einer weiteren Zielsetzung zu verbinden, ‚sich besonders schwierigen erwachsenenbildnerischen Tätigkeiten (wie Problemen der Forschung zur Erwachsenenbildung)' zu verpflichten, die sie im Horizont der Grundlegungsdiskussion einer Erwachsenenbildung als Wissenschaft verfolgen, dann haben die Weltenburger eine für die Beschäftigung mit der Erwachsenenbildung interessante Programmatik formuliert, deren Verabschiedung am 19.10.1969 – zwei Jahre vor der Gründung der Sektion Erwachsenenbildung – erfolgte und die von einer mehrgliederig entwickelten Organisationsstruktur getragen wird.

Die in der konstituierenden Sitzung der Sektion Erwachsenenbildung am 9. Oktober 1971 vorgeschlagenen und von Dr.^{in} Ingeborg Wirth protokollierten

Sektionsaufgaben überschneiden sich zwar in Teilen mit den Zielsetzungen der Weltenburger Akademie, dennoch zeigen sich unterschiedliche Auslegungen: Während die Beschäftigung mit der Entwicklung und Auseinandersetzung mit (Diplom-)Studiengängen zur Erwachsenenbildung, die Zuwendung zu Fragen der Professionalisierung des Praxisfelds und die Koordinierung bildungspolitischer Anliegen vordringliche Aufgaben der Sektion Erwachsenenbildung darstellen und deren Legitimierung vor allem über den Bezug auf die Alltagspraxis der Erwachsenenbildung verläuft, so beziehen sich die Weltenburger zuvorderst auf eine wissenschaftstheoretische Vergewisserung der Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Vor allem die im Statut des Wissenschaftlichen Rats der Weltenburger Akademie festgehaltenen Aufgaben und die dazu veranstalteten Kongresse weisen diesen Anspruch und deren Vollzug aus (Knoll 1973: 103).

Dass die Verlagerung auf die Seite der Alltagspraxis seitens der Sektion Erwachsenenbildung in ihrer Gründungsphase nunmehr als eine Entwicklungsvariante in den Blick gelangt, lässt sich mit Kontrast zur Weltenburger Akademie weiter vertiefen. Wird ein Blick über die Veranstaltungstitel der Kongresse und die veröffentlichten Referate in den blauen Bänden, die allesamt unter dem Generalthema Erwachsenenbildung als Wissenschaft firmierten, schweifen gelassen, zeigt sich, dass – in Abgrenzung zum Entwicklungspfad der Sektion Erwachsenenbildung – die Weltenburger Akademie eine andere Variante zur Gestaltung und Thematisierung von Erwachsenenbildungsfragen über einen wissenschaftstheoretisch gebahnten Pfad aktualisierte und dadurch eben auch einen Umgang mit Disziplinbildungsfragen bezeugt. Es ließe sich die These dahingehend weitertreiben, dass die Aktivitäten der Weltenburger Akademie über die wissenschaftstheoretische Vergewisserung einer Erwachsenenbildung als Wissenschaft verliefen, um von dort aus Anwendungsfragen der Erwachsenenbildung aufzuspannen, während die Sektion Erwachsenenbildung disziplinäre Fragestellungen zunächst durch ihre auf die Alltagspraxis verlagerte Positionierung ins Werk setzte.

Wird auf das Formierungs- und Entwicklungsgeschehen der Sektion Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund der Weltenburger Akademie reflektiert, deutet sich an, dass eine anschließende Reflexion auf die zunächst notwendige Zuwendung der Sektion Erwachsenenbildung zur Alltagspraxis in ihrer Gründungsphase ausblieb, wodurch diese Ausgangslage sich als Selbstverständlichkeit zunehmend manifestieren konnte. Fragen zur Disziplinbildung fanden danach zuallererst durch die Rahmung der Alltagspraxis Beachtung. Im Laufe der Jahre verschiebt sich zwar der Diskurs innerhalb der Sektion Erwachsenenbildung, insofern sich Ende der 1970er Jahre, Anfang der 1980er Jahre verstärkt Themen der Theorie- und Disziplinbildung der Erwachsenenbildung zugewendet wurde (exem. Pöggeler/Wolterhoff 1981). Gleichwohl bleibt die Praxisfeldverankerung disziplinärer Fragen weitgehend unthematisch. Dass diese Entwicklung mit der bildungsreformerischen Expansion in der Zeit während und nach dem Boom, wonach die Errichtung der Erwachsenenbildung als Wis-

senschaftsdisziplin weniger evolutionär als vielmehr eruptiv „auf Drängen und Initiative einer sich neu herausbildenden und nach Orientierung und professioneller Legitimation heischenden Erwachsenenbildungspraxis, insbesondere der Erwachsenenbildungsverbände“ (Siebert 1976: 10) vonstattenging, verbunden ist, sollte nicht unberücksichtigt bleiben (Lühr/Schuller 1977). In disziplinären Fragestellungen hatte sich Erwachsenenbildung nicht auf „einen theoretischen Vorlauf“ (Siebert 1974: 275) im engeren Sinne stützen können, weshalb Siebert der Sektion nur ein den Umständen entsprechend ‚pragmatischen‘ Aufbau ihrer Theoreme beschied (ebd.).

Mithilfe der mit der Weltenburger Akademie angereicherten Perspektive auf die Entwicklung der Sektion Erwachsenenbildung lässt sich daher fragen, ob die Manifestation der Ausgangslage und ihre ausbleibende Revision nicht als eine verpasste Chance disziplinärer Entwicklungsmöglichkeit zu qualifizieren wäre. Die einseitige Zuwendung zur Alltagspraxis in der Gründungsphase der Sektion Erwachsenenbildung und deren schleichende Institutionalisierung präfigurierte gewissermaßen anknüpfende disziplinäre Diskurse zur Erwachsenenbildung. In den Diskursen zur Entwicklung der Erwachsenenbildung als Wissenschaftsdisziplin im Horizont der Sektion Erwachsenenbildung ist diese Situationseinschätzung durchaus geläufig, insofern als darauf hingewiesen wird, dass von „großen sektionalen Diskursen um eine grundständige Theoriedebatte“ (Schmidt-Lauff 2014: 36), so Sabine Schmidt-Lauff in ihrem Einführungsbeitrag zum Sammelband des 40-jährigen Jubiläums der Sektion Erwachsenenbildung, „gegenwärtig nicht mehr gesprochen werden“ (ebd.) kann. Hannah Rosenberg gelangt zudem in ihrer Auswertung der Sektionsdiskurse zum Ergebnis, dass die „Wissenschaft der Erwachsenenbildung (…) sich in Abhängigkeit von ihrer Praxis (definiert)“ (Rosenberg 2016: 158). Stärker in diesem Kontext die Verlagerungsbewegung der Sektion Erwachsenenbildung auf die Alltagspraxis zu „problematisieren“ (Bachelard 1974 [1949]), würde die disziplinären Fragen und Fragen der Theoriebildung in den sektionalen Diskursen in einer weiteren Facette erkennbar werden lassen. Im Lichte der Aktivitäten der Weltenburger Akademie wird daher die Formierungsdynamik der Sektion Erwachsenenbildung in ihrer Anfangsphase als Vollzug einer strukturellen Verschiebung und als eine Variante der Auslegung des Spannungsverhältnisses erwägenswert.

Dass die versammelten und dokumentierend bereitgestellten Quellen des Beitrags gleichwohl eine bisher noch unzureichend berücksichtigte Materiallage darstellen, welche in einer zukünftig detaillierten Untersuchung noch vermehrt Beachtung finden sollten, weist nicht nur auf eine signifikante Forschungslücke sektions- und disziplingeschichtlicher Historiografie zur Weltenburger Akademie hin, sondern ermöglicht es auch, die im Beitrag versammelten Befunde adäquat auf ihre Plausibilität hin zu befragen. Auch wenn die in groben Strichen gezeichnete Beziehung zwischen der Weltenburger Akademie und der Sektion Erwachsenenbildung in ihrer Reichhaltigkeit noch lange nicht hinreichend empirisch erschöpft ist, so lässt sich dennoch erhärten, dass die Sichtbarmachung der

Weltenburger Akademie und ihrer Aktivitäten sektions- und disziplingeschichtliche Relevanz besitzen.[18]

3 Zum Luxus historischer Erwachsenenbildungsforschung

Auch wenn das historiografische Interesse am Möglichen, aber nur unzureichend Realisierten in der historischen Erwachsenenbildungsforschung wenig diskutiert wird, heißt das nicht, dass ihr die Perspektive auf das Mögliche und auf die Kontingenz von Vergangenem fremd sei. In seinem 1985 erschienenen Aufsatz *Kann es eine Geschichte der Erwachsenenbildung geben?* diskutiert bspw. Klaus Künzel mit Verweis auf quantenphilosophische Erkenntnisse aus den Naturwissenschaften die Frage nach dem historiografischen Umgang mit Mehrdeutigkeit, Unschärfe und Unbestimmtheit. Nicht nur eine, sondern mehrere mögliche Geschichten einer Historiografie bringen Künzel zu einer geschichtsphilosophisch interessanten Frage: „Ist etwas, das nicht ‚wirkt', überhaupt einer Geschichte schon würdig?" (Künzel 1985: 20). Künzels Frage markiert ein Problem, das für die Beschäftigung mit dem Möglichen von erkenntnispolitischem Gewicht ist: Wer entscheidet, welche Ereignisse es würdig sind, (nicht-)dokumentiert, (nicht) gesammelt oder (nicht) archiviert zu werden, um historiografisch Geltung erlangen zu können und in disziplinäre Wissensbestände eingeschrieben zu werden? Wann ist ein Ereignis ein historisches wirksames und wert, historiografisch aufgegriffen zu werden?

Der historiografische Wert der Zuwendung zum Möglichem ist ebenso für Dräger von Bedeutung: „[N]icht aufbewahrte theoretische Alternativen, verschüttete, nicht-erprobte und nicht-überprüfte Konjekturen und Entwürfe sowie vergessene Elemente des umfassenden sozialen Wirkungsgefüges in die wissenschaftliche Welt zu re-integrieren, ist eine der kritischen Leistungen, deren sich der Historiker in der spannungsreichen Auseinandersetzung von präsentieller Historiographie und historischer Forschung stets zu widmen hat" (Dräger 1985: 31). Die Reintegrationsleistung, Nicht-Aufbewahrtes und Verschüttetes als alternative Entwicklungsmöglichkeiten intelligibel zu machen, sei aus historiografischer Perspektive konstitutiv, um den untergründigen, latent (und fortwäh-

18 Diese Perspektivierung wird noch um einiges komplizierter, wenn bedacht wird, dass Mitglieder der Weltenburger Akademie sowie ein Großteil der Referent*en* bei den Kongressen ebenso bei der Sektion Erwachsenenbildung auftraten. Bereits unter den Teilnehmenden der konstituierenden Sitzung der Sektion Erwachsenenbildung befinden sich mit T. Ballauff, G. Doerry, F. Pöggeler, W. Scheibe, W. Schneider, W. Schulenberg, K. Senzky und E. Prokop Personen, die nicht nur bei den Kongressen der Weltenburger Akademie auftraten. Darüber hinaus ist dem Protokoll der konstituierenden Sitzung der Sektion Erwachsenenbildung zu entnehmen, dass weitere Interessierte an der Sitzung, namentlich H.-D. Raapke, J. Knoll, H. Siebert, W. Strzelewicz und H. Ruprecht entschuldigt fehlten (Lorenz 2014: 59–63). Auch sie sind der Weltenburger Akademie verbunden, vor allem die drei letztgenannten.

rend) wirksamen Verflechtungen einer historischen Konstellation auf die Spur kommen zu können. Diesbezüglich betont Dräger, dass das ‚Wirkungsgefüge' „nur aufweisbar (wird), wenn die Alternativen einer Zeit nicht aus der historischen Analyse ausgeschlossen werden, wenn sie die Historie also nicht darauf beschränkt, das situativ Erfolgreiche, das momentan Vorherrschende und Beherrschende der historischen Praxis zu beschreiben" (ebd.). Die Kongresse der Weltenburger Akademie als eine derartige Referenz herauszustellen und über sie sektionsgeschichtlich relevante Fragen der Revision zu motivieren, wäre dann eine Variante einer Historiografie des Möglichen im Sinne einer rekurrenten Perspektive. Die Markierung der strukturellen Schieflage des Spannungsverhältnisses als eine Barriere sektionaler Diskurse zu Disziplinfragen bewusst zu machen, ist daher konstitutiv für weitere Erkenntnisentwicklung. Diese gewonnene Einsicht durch die Kontrastierung der Entwicklungsdynamik der Sektion Erwachsenenbildung mit der Weltenburger Akademie führt daher nicht nur zu einer genaueren Bestimmbarkeit des nun erreichten Zwischenstands, sondern ermöglicht zudem die Eröffnung neuer Zukünfte, die nunmehr zugänglich werden. Dahingehend hat Hermann Hesse in seinem Gedicht *Stufen* nicht nur zutreffend erkannt, dass „jedem Anfang ein Zauber inne(wohnt)", sondern auch, dass dieser einer „lähmenden Gewöhnung" anheimzufallen vermag, weshalb er anmahnte: „Nur wer bereit zu Aufbruch ist und Reise, [m]ag lähmender Gewöhnung sich entraffen". Die nachträgliche rekurrente Thematisierung des anfänglichen Zaubers, so könnte Hesse in Hinblick auf die historische Epistemologie verstanden werden, wäre danach als eine Möglichkeit aufzufassen, sich der Gewöhnung gewahr zu werden, um sich ihr „entraffen" zu können.

In den einführenden Vorbemerkungen zu dem von der PAS veröffentlichten Sammelwerk *Aufforderung zur Erinnerung. Vergessene Themen und verkannte Ansätze aus der Geschichte der Erwachsenenbildung* thematisiert Hans Tietgens den „Luxus, der mit dieser Veröffentlichung getrieben wird" (Tietgens 1986: 9). Dieser Luxus liege für Tietgens nicht nur darin, vergessene und verkannte historische Erfahrungen und Perspektiven der Erwachsenenbildung in Erinnerung zu rufen, sondern die mit ihnen verbundenen Erkenntnisse rechtzeitig zur Verfügung zu haben, um auf „Aktualitätsdruck vielleicht doch etwas sicherer, ja situationsgerechter reagieren" (ebd.) zu können. Dass diese Einsicht nicht nur 1986 zuzutreffen vermochte, sondern bis heute Geltung beansprucht, lässt sich ernstlich nicht bestreiten. Dass aber historische Erfahrungen und Perspektiven in der Erwachsenenbildung auch heute noch mehr ein Luxus- als ein Allgemeingut darstellen, woran wiederkehrend erinnert wird, weist den bedauernswerten Stellenwert historischer Erwachsenenbildungsforschung aus. Die Bemühungen, über eine historiografische Hinwendung zum Möglichen alternative Hinsichten artikulierbar werden zu lassen, wäre so besehen ein Luxus, der sich über besondere Anlässe hinaus gegönnt werden sollte.

Quellen

HZ Kon = *Handzettel von Gerhard Sitzmann an die Teilnehmenden zum Kongreß „Erwachsenenbildung als Wissenschaft, Folge VIII: Grundprobleme der Didaktik in der Erwachsenenbildung und ihre historischen Hintergründe“* [Archiv: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen | NL Willy Strzelewicz, Bestand 03 XIV Materialien aus der Tätigkeit im Wissenschaftlichen Rat der Weltenburger Akademie].

Inf WA 1978 = *Informationsschreiben von Gerhard Sitzmann an die „Teilnehmer der Klausurtagung ‚Erwachsenenbildung als Wissenschaft‘, Teil VII“ vom 10.08.1978* [Archiv: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen | NL Willy Strzelewicz, Bestand 03 XIV Materialien aus der Tätigkeit im Wissenschaftlichen Rat der Weltenburger Akademie].

Inf WA 1979 = *Informationsschreiben von Gerhard Sitzmann an die „Teilnehmer der Klausurtagung ‚Erwachsenenbildung als Wissenschaft‘, Teil VIII“ ohne Datum (wahr. 1979)* [Archiv: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen | NL Willy Strzelewicz, Bestand 03 XIV Materialien aus der Tätigkeit im Wissenschaftlichen Rat der Weltenburger Akademie].

Inf WA 1980 = *Informationsschreiben von Gerhard Sitzmann an die „Teilnehmer der 9. Tagung ‚Erwachsenenbildung als Wissenschaft‘“* [Archiv: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen | NL Willy Strzelewicz, Bestand 03 XIV Materialien aus der Tätigkeit im Wissenschaftlichen Rat der Weltenburger Akademie].

Inf WA 1986a = *Informationsschreiben von G. Sitzmann an die „Teilnehmer des XV. Teilkongresses ‚Erwachsenenbildung als Wissenschaft‘ vom 19.2.1986* [Archiv: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen | NL Willy Strzelewicz, Bestand 03 XIV Materialien aus der Tätigkeit im Wissenschaftlichen Rat der Weltenburger Akademie].

Inf WA 1986b = *Informationsschreiben von G. Sitzmann an die „Teilnehmer des XV. Teilkongresses ‚Erwachsenenbildung als Wissenschaft‘ vom 5.3.1986* [Archiv: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen | NL Willy Strzelewicz, Bestand 03 XIV Materialien aus der Tätigkeit im Wissenschaftlichen Rat der Weltenburger Akademie].

JH WA 1984 = *Schreiben zur Jahreshauptversammlung der Weltenburger Akademie e. V. vom 15.04.1984* [Archiv: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen | NL Willy Strzelewicz, Bestand 03 XIV Materialien aus der Tätigkeit im Wissenschaftlichen Rat der Weltenburger Akademie].

Korr HR/WS 1977 = *Brief von Horst Ruprecht an Willy Strzelewicz vom 27.12.1977*, *Seite 2* [Archiv: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen | NL Willy Strzelewicz, Bestand 03 XIV Materialien aus der Tätigkeit im Wissenschaftlichen Rat der Weltenburger Akademie].

Korr HR/WS 1986 = *Brief von Horst Ruprecht an Willy Strzelewicz vom 22.1.1986* [Archiv: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen | NL Willy Strzelewicz, Bestand 03 XIV Materialien aus der Tätigkeit im Wissenschaftlichen Rat der Weltenburger Akademie].

Korr HR/TB 1974 = *Brief von Horst Ruprecht an Theodor Ballauff vom 12.8.1974* [Archiv: Universitätsarchiv der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz | NL 28: Theodor Ballauff (1911–1995)].

Korr HR/TB 1977 = *Brief von Horst Ruprecht an Theodor Ballauff vom 27.12.1977, Seite 1* [Archiv: Universitätsarchiv der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz | NL 28: Theodor Ballauff (1911–1995)].

Korr TB/HR 1978a = *Brief von Theodor Ballauff an Horst Ruprecht vom 5.01.1978* [Archiv: Universitätsarchiv der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz | NL 28: Theodor Ballauff (1911–1995)].

Korr TB/HR 1978b = *Brief von Theodor Ballauff an Horst Ruprecht vom 14.12.1978* [Archiv: Universitätsarchiv der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz | NL 28: Theodor Ballauff (1911–1995)].

Korr HR/TB 1979 = *Brief von Horst Ruprecht an Theodor Ballauff vom 9.10.1979* [Archiv: Universitätsarchiv der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz | NL 28: Theodor Ballauff (1911–1995)].

Korr TB/HR 1980 = *Brief von Theodor Ballauff an Horst Ruprecht vom 13.02.1980* [Archiv: Universitätsarchiv der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz | NL 28: Theodor Ballauff (1911–1995)].

Korr GS/WS 1977 = *Brief von Gerhard Sitzmann an Willy Strzelewicz vom 22.12.1977* [Archiv: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen | NL Willy Strzelewicz, Bestand 03 XIV Materialien aus der Tätigkeit im Wissenschaftlichen Rat der Weltenburger Akademie].

Satz WA 1984 = *Satzung der Weltenburger Akademie e. V.* (Inkrafttretung 19.10.1969; letzte Satzungsänderung 15.04.1984) [Archiv: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen | NL Willy Strzelewicz, Bestand 03 XIV Materialien aus der Tätigkeit im Wissenschaftlichen Rat der Weltenburger Akademie].

* Dem Nachlassarchiv des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen sowie dem Universitätsarchiv der Johannes Gutenberg-Universität Mainz danke ich für die Verfügbarmachung der Quellen.

Literatur

Bachelard, Gaston (1987 [1938]): Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes. Beitrag zu einer Psychoanalyse der objektiven Erkenntnis. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.

Bachelard, Gaston (1974 [1949]): Der Begriff der ‚Problematik'. In: Bachelard, Gaston: Epistemologie. Ausgewählte Texte. Frankfurt/M.: Ullstein, S. 140–141.

Bönsch, Manfred/Winkelmann, Richard (1990): Vorwort. In: Bönsch, Manfred/ Winkelmann, Richard (Hrsg.): Humanität und Bildung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Horst Ruprecht. Hannover, S. 11–14.

Breidbach, Olaf (2011): Radikale Historisierung. Kulturelle Selbstversicherung im Postdarwinismus. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Brezinka, Wolfgang (1971): Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft: Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim: Beltz.

Canguilhem, Georges (1979[1966]): Der Gegenstand der Wissenschaftsgeschichte. In: Canguilhem, Georges: Wissenschaftsgeschichte und Epistemologie. Gesammelte Aufsätze. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag, S. 22–39.

Casale, Rita (2020): Die Durchsetzung eines spezifischen Paradigmas von ‚Forschung' in der Erziehungswissenschaft aus der Perspektive einer historischen Epistemologie. In: Zeitschrift für Pädagogik 66(6), S. 807–822.

Doering-Manteuffel, Anselm/Raphael, Lutz (2012): Nach dem Boom. Perspektiven auf die Zeitgeschichte seit 1970. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Doering-Manteuffel, Anselm/Raphael, Lutz/Schlemmer, Thomas (Hrsg.) (2016): Vorgeschichte der Gegenwart. Dimensionen des Strukturbruchs. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Dräger, Horst (1985): Die Verflechtung von wissenschaftlicher Pädagogik und Erwachsenenbildung in der Geschichte. In: Tietgens, Hans (Hrsg.): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 31–43.

Ebner von Eschenbach, Malte (2021a): Zur „culture continuée" Gaston Bachelards. Überlegungen zu einer Erwachsenenbildung als Instanz der Verarbeitung epistemischer Brüche. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 44, 1, S. 23–42.

Ebner von Eschenbach, Malte (2021b): Der kommende Irrtum. Anmerkungen zur epistemologischen ‚Lebendigkeitsfunktion' des Irrtums in Anschluss an Gaston Bachelard. In: Karcher, Martin/Rödel, Severin Sales (Hrsg.): Lebendige Theorie. Hamburg: Textem Verlag, S. 297–310.

Feidel-Mertz, Hildegard (1975): Erwachsenenbildung seit 1945. Ausgangsbedingungen und Entwicklungstendenzen in der Bundesrepublik. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Jacob, François (1983): Das Spiel der Möglichkeiten. Von der offenen Geschichte des Lebens. München/Zürich: Piper.

Künzel, Klaus (1985): Kann es eine Geschichte der Erwachsenenbildung geben? In: Tietgens, Hans (Hrsg.): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19–30.

Knoll, Joachim H. (1973): Einführung in die Erwachsenenbildung. Göttingen: de Gruyter.

Landwehr, Achim (2012): Die Kunst, sich nicht allzu sicher zu sein: Möglichkeiten kritischer Geschichtsschreibung. In: WerkstattGeschichte, 61, S. 7–14.

Landwehr, Achim (2016): Die anwesende Abwesenheit der Vergangenheit. Essay zur Geschichtstheorie. Frankfurt/M.: S. Fischer Verlag.

Landwehr, Achim (2020): Diesseits der Geschichte. Für eine andere Historiographie. Göttingen: Wallstein Verlag.

Lorenz, Lisa-Marie (2014): Wichtige Entwicklungspunkte der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft innerhalb ihres 40-jährigen Bestehens. In: Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 58–78.

Lühr, Volker/Schuller, Alexander (1977): Legitimation und Sinn. Ein soziologischer Beitrag zur Theorie der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann.

Olbrich, Josef (Hrsg.) (1980): Legitimationsprobleme in der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Kohlhammer.

Pöggeler, Franz/Wolterhoff, Bernt (1981): Einleitung. In: Pöggeler, Franz/Wolterhoff, Bernt (Hrsg.): Neue Theorien der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 7–10.

Raapke, Hans-Dieter (1998): Erwachsenenbildung. In: Führ, Christoph/Furck, Carl-Ludwig (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI. 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland. München: Verlag C.H. Beck, S. 549–584.

Raphael, Lutz (2021): Jenseits von Kohle und Stahl. Eine Gesellschaftsgeschichte Westeuropas nach dem Boom. Berlin: Suhrkamp.

Rheinberger, Hans-Jörg (1992): Experiment • Differenz • Schrift. Zur Geschichte epistemischer Dinge. Basilisken-Presse: Verlag Natur und Text.

Rieger-Ladich, Markus/Rohstock, Anne/Amos, Karin (Hrsg.) (2019): Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis. Weilerswist: Velbrück.

Rohbeck, Johannes (2004): Geschichtsphilosophie zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag.

Rosenberg, Hannah (2016): Erwachsenenbildung als Diskurs. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion. Bielefeld: transcript.

Roth, Heinrich (1962): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung, 2, S. 481–490.

Ruprecht, Horst/Sitzmann, Gerhard-Helmut (Hrsg.) (1973a): Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. I: Hauptprobleme der Methodendiskussion. Augsburg.

Ruprecht, Horst/Sitzmann, Gerhard-Helmut (1973b): Vorwort der Herausgeber. In: Ruprecht, H./Sitzmann, G.-H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. I: Hauptprobleme der Methodendiskussion. Augsburg, S. 3.

Ruprecht, Horst/Sitzmann, Gerhard-Helmut (Hrsg.) (1974): Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. II: Hauptprobleme der Curriculumforschung in der Weiterbildung. Augsburg.

Ruprecht, Horst/Sitzmann, Gerhard-Helmut (Hrsg.) (1975): Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. III: Begründungen und Ziele der Erwachsenenbildung. Augsburg.

Ruprecht, Horst/Sitzmann, Gerhard-Helmut (Hrsg.) (1976): Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. IV: Das Verhältnis der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung zu Nachbardisziplinen. Augsburg.

Ruprecht, Horst/Sitzmann, Gerhard-Helmut (Hrsg.) (1977): Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. V: Zum Forschungsstand in der Erwachsenenbildung. Augsburg.

Ruprecht, Horst/Sitzmann, Gerhard-Helmut (Hrsg.) (1978): Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. VI: Theorien des Erwachsenseins und ihre Konsequenzen für die Erwachsenenbildungstheorie. Augsburg.

Ruprecht, Horst/Sitzmann, Gerhard-Helmut (Hrsg.) (1979): Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. VII: Das Verhältnis von Lernen und Bildung in der Theorienkonstitution der Erwachsenenbildung. Augsburg.

Ruprecht, Horst/Sitzmann, Gerhard-Helmut (Hrsg.) (1980): Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. VIII: Grundprobleme der Didaktik in der Erwachsenenbildung. Augsburg.

Ruprecht, Horst/Sitzmann, Gerhard-Helmut (Hrsg.) (1981): Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. IX: Kritik der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Augsburg.

Ruprecht, Horst/Sitzmann, Gerhard-Helmut (Hrsg.) (1982): Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. X: Zur Legitimationsproblematik der Erwachsenenbildung. Augsburg.

Ruprecht, Horst/Sitzmann, Gerhard-Helmut (Hrsg.) (1983): Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. XI: Der Beitrag der Grundwertediskussion zu einer Theorie der Erwachsenenbildung. Augsburg.

Ruprecht, Horst/Sitzmann, Gerhard-Helmut (Hrsg.) (1984): Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. XII: Lebenslanges Lernen. Konsequenzen für die Grundlagentheorie der Erwachsenenbildung aus einer anthropologischen Möglichkeit. Augsburg.

Ruprecht, Horst/Sitzmann, Gerhard-Helmut (Hrsg.) (1985): Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. XIII. Zur Problematik von Kriterien einer Grundlagentheorie der Erwachsenenbildung. Augsburg.

Ruprecht, Horst/Sitzmann, Gerhard-Helmut (Hrsg.) (1986): Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. XIV: Das Prinzip der Popularisierung als grundlagentheoretisches Problem der Erwachsenenbildung. Augsburg.

Ruprecht, Horst/Sitzmann, Gerhard-Helmut (Hrsg.) (1987): Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. XV: Menschenrecht auf Bildung? Augsburg.

Ruprecht, Horst/Sitzmann, Gerhard-Helmut (Hrsg.) (1988a): Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. XVI: Die Menschenwürde als Ursprung von Ziel von Erziehung und Bildung in der Grundlagentheorie der Erwachsenenbildung. Augsburg.

Ruprecht, Horst/Sitzmann, Gerhard-Helmut (1988b): Vorwort. In: Ruprecht, Horst/Sitzmann, Gerhard-Helmut (Hrsg.): Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. XVI: Die Menschenwürde als Ursprung und Ziel von Erziehung und Bildung in der Grundlagentheorie der Erwachsenenbildung. Augsburg, S. 4.

Ruprecht, Horst (1988): Menschenwürde als Telos pädagogischen Handelns – Aspekte und Begründungen aus grundlagentheoretischer Sicht. In: Ruprecht, Horst/Sitzmann, Gerhard-Helmut (Hrsg.): Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. XVI: Die Menschenwürde als Ursprung von Ziel von Erziehung und Bildung in der Grundlagentheorie der Erwachsenenbildung. Augsburg, S. 53–78.

Schmidt, Melanie/Ebner von Eschenbach, Malte/Freide, Stephanie (2022): »Sie müssen die Welt auf eine neue Weise betrachten!« Tenet als Anlass zur Reflexion über die Zeitlichkeit des Pädagogischen. In: Bünger, Carsten/Czejkowska, Agnieszka/Lohmann, Ingrid/Steffens, Gerd (Hrsg.): Zukunft – Stand Jetzt. Jahrbuch für Pädagogik 2021. Basel/Weinheim: Beltz, S. 277–288.

Schmidt-Lauff, Sabine (2014): Geschichte der Sektion Erwachsenenbildung. Eindrücke, Einblicke und Zusammenhänge aus 40 Jahren Sektionsentwicklung. In: Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 11–57.

Schulenberg, Wolfgang (1985): Wissenschaftliche Arbeit und akademische Interessen – Zur Entwicklung in der Erwachsenenbildung. In: Otto, Volker/Schulenberg, Wolfgang/Senzky, Klaus (Hrsg.): Realismus und Reflexion. Beiträge zur Erwachsenenbildung. München: Hueber-Holzmann-Verlag, S. 222–234.

Schwaiger, Georg (Hrsg.) (2014): Kloster Weltenburg. Geschichte und Gegenwart. Weißenhorn: Konrad Verlag.

Siebert, Horst (1974): Probleme der Erwachsenenpädagogik. In: Knoll, Joachim Heinrich (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis. Hamburg: Hoffmann und Campe, S. 268–279.

Siebert, Horst (1976): Zum Selbstverständnis der Erwachsenenbildung und ihrer Wissenschaft. In: Ruprecht, Horst/Sitzmann, Gerhard-Helmut (Hrsg.): Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. IV: Das Verhältnis der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung zu Nachbardisziplinen. Augsburg, S. 5–24.

Siebert, Horst (2018): Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 59–88.

Sitzmann, Gerhard-Helmut (2014): Weltenburgs Beitrag zur Bildungsarbeit im 20. Jahrhundert. In: Schwaiger, Georg (Hrsg.): Kloster Weltenburg. Geschichte und Gegenwart. Weißenhorn: Konrad Verlag, S. 423–438.
Tietgens, Hans (1986): Vorbemerkungen. In: PAS (Hrsg.): Aufforderung zur Erinnerung. Vergessene Themen und verkannte Ansätze aus der Geschichte der Erwachsenenbildung. Frankfurt: Deutscher Volkshochschul-Verband, S. 9–13.
Vogel, Peter (2015): Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft, zweiter Teil? Eine Exploration. In: Glaser, Edith/Keiner, Edwin (Hrsg.): Unscharfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog: Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 87–103.
Wittpoth, Jürgen (2009): Einführung in die Erwachsenenbildung. Stuttgart: utb.

Der Diskurs zur Digitalität in der Sektion Erwachsenenbildung
Eine inhaltsanalytische Betrachtung anhand der Tagungsbände

Matthias Rohs und Ricarda Bolten-Bühler

1 Perspektiven auf Digitalität in der Erwachsenenbildung

Digitalisierung ist eines der bestimmenden gesellschaftlichen Themen unserer Zeit. Die digitale Transformation fast aller gesellschaftlichen Bereiche hat dabei durch die Covid-19-Pandemie und die damit verbundenen Kontaktbeschränkungen eine deutliche Beschleunigung erfahren. So ist davon auszugehen, dass die fast vollständige Umstellung auf Online-Angebote im Bereich der Weiterbildung auch nach der Pandemie zu deutlichen Veränderungen der Angebotsformate sowie zu einer zunehmenden Digitalisierung erwachsenenpädagogischer Arbeit führen wird (Käpplinger/Lichte 2020).

Die Auswirkungen dieser Entwicklung werden dabei kritisch diskutiert. Auf der einen Seite bietet die aktuelle Situation die Chance, bestehende Barrieren der Digitalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu durchbrechen, neue didaktische Gestaltungsmöglichkeiten wie auch datenbasierte Steuerungsoptionen zu nutzen und die Weiterbildungsbeteiligung auszuweiten (z. B. Janssen et al. 2018). Auf der anderen Seite werden Gefahren einer neoliberalen Kommerzialisierung, erweiterter Kontrollmöglichkeiten und einer rückwärtsgewandten Didaktik gesehen (z. B. Pongratz 2019). Diese unterschiedlichen Perspektiven auf neu aufkommende Medien sind in der Erwachsenenbildung nicht neu und bis zur Kinoreformbewegung der 1920er Jahre zurückzuverfolgen (Rohs 2020: 122ff.).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie und von wem der Diskurs zur Digitalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung geführt worden ist. Dabei sind verschiedene Diskursfelder zu unterscheiden, wie die Erwachsenenbildungspraxis, die politische Sphäre und der Wissenschaftsbereich, in welchen die Auseinandersetzung zu Fragen der Digitalisierung z. B. über einschlägige Publikationen, aber zunehmend auch über soziale Netzwerke (Twitter,

Facebook, Weblogs) erfolgte und erfolgt. Diese Diskursfelder zeichnen sich durch spezifische Diskursordnungen aus, welche u. a. den Zugang zu den Diskursen, aber auch die Formate und den Wert der Beiträge bestimmen (Schwab-Trapp 2011).

In der Wissenschaft sind insbesondere zentrale Publikationsformate, wie z. B. Fachzeitschriften, für die Analyse von Diskursen von Bedeutung. Darüber hinaus stellen wissenschaftliche Fachgesellschaften einen zentralen Ort des Diskurses dar, welche über ihre Veranstaltungen und Veröffentlichungen Raum für einen fachinternen Meinungsaustausch sowie die Kommunikation in andere Bereiche der Wissenschaft und Gesellschaft bieten. Für die Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung in Deutschland bzw. im deutschsprachigen Raum kann daher der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) eine besondere Rolle für den Wissenschaftsdiskurs zugeschrieben werden. Mit Bezug zu den (zum Teil) kontroversen Positionen zur Digitalisierung in der Erwachsenenbildungspraxis stellt sich die Frage, wie sich der Diskurs in der Sektion Erwachsenenbildung dargestellt hat. Anhand der Dokumentationen der Jahrestagungen der Sektion soll dieser Frage nachgegangen werden. Dabei ist das Ziel, durch die Rekonstruktion des binnendisziplinären Diskurses über Digitalisierung im Zeitraum von den Anfängen der Sektion bis heute Muster zu identifizieren und über eine „ideengeschichtliche Polung von Kulturkritik versus Technikeuphorie“ (Schrage 1999: 73) hinauszugehen, welche in der Erwachsenenbildung immer wieder festgestellt wurden (Pietraß 2015). Die Auseinandersetzung in dem hier zur Verfügung stehenden Rahmen kann dabei nur eine erste Annäherung darstellen.

2 Digitalisierung, Digitalität und Diskurse

Der aktuell breite gesellschaftliche Diskurs zu Phänomenen des Digitalen und die damit verbundenen begrifflichen Unschärfen sowie die veränderten Beschreibungen des Untersuchungsgenstands im zeitlichen Verlauf (z. B. computergestütztes Lernen, Lehr-/Lerntechnologie, neue Medien, digitale Medien) erschweren eine klare Beschreibung der betrachteten Inhalte. Grundsätzlich ist dabei zwischen der Digitalisierung als technischem Prozess der Umwandlung analoger in digitale Formate und damit verbundener Prozesse der Informations- und Datenverarbeitung, sowie der Digitalität zu unterscheiden, die entsteht, „wenn der Prozess der Digitalisierung eine gewisse Tiefe und eine gewisse Breite erreicht hat und damit ein neuer Möglichkeitsraum entsteht, der geprägt ist durch digitale Medien“ (Stalder 2021: 4). Mit Bezug zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung sollen damit die Auswirkungen der Digitalität auf die Organisationsebene, die Lehr-/Lernebene und die Gegenstandsebene betrachtet werden (von Hippel/Freide 2018). Für die längsschnittliche Betrachtung ist es dabei von

Bedeutung, dass der Diskurs zunächst eng an die Begriffe „Informations- und Kommunikationstechnologie", „Computer" und „neue Medien" gebunden war, welche auf digitale Technologien bzw. digitale Medien verweisen. Eine trennscharfe Abgrenzung zu einem breiteren, technologiebezogenen Diskurs ist dabei nicht immer möglich.

Bei der Betrachtung des Forschungsstandes zeigt sich, dass zwar verschiedene Diskursanalysen in der Erwachsenenbildung (z. B. Breyer 2019; Rosenberg 2015; Wrana 2006) und auch zur Digitalisierung/Digitalität im Bildungsbereich (z. B. Rittelmeyer 2018; Wunder 2018) vorliegen, jedoch keine spezifische Analyse von Diskursen zur Digitalisierung/Digitalität im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Von besonderer Relevanz für die folgenden Betrachtungen ist die diskursanalytisch orientierte Dokumentenanalyse von Rosenberg und Hof (2014) zur Rekonstruktion der Entwicklung der Sektion Erwachsenbildung, welche zum 40-jährigen Bestehen veröffentlicht wurde. Darüber hinaus können in diesem Rahmen nur vereinzelt Bezüge zum Diskurs außerhalb der Sektion hergestellt werden.

3 Beschreibung des Diskursfeldes

Bei der Betrachtung des Diskurses ist zunächst festzuhalten, dass es sich bei der Sektion Erwachsenenbildung um eine Fachgesellschaft handelt, deren Zweck primär auf den Austausch und die Förderung von Forschung im Bereich der Erwachsenen-/ Weiterbildungsforschung ausgerichtet ist. Die Sektion Erwachsenenbildung spielt als Fachgesellschaft eine wesentliche Rolle im disziplinären Diskurs, da sie einen zentralen Ort der Scientific Community für Aushandlungs- und Kommunikationsprozesse darstellt (Rosenberg/Hof 2014: 79). Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Gründung der Sektion Erwachsenenbildung (1971) im Kontext der Bildungsexpansion sowie eines gestiegenen Weiterbildungsbedarfs gesehen werden muss, welcher zur Formierung des quartären Bildungsbereichs sowie einer parallelen Ausweitung der Lehrstühle für Erwachsenenbildung geführt hat. In Abgrenzung zum bestehenden Arbeitskreis Universitärer Erwachsenenbildung (AUE) sollte die neu zu gründende Sektion der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft dabei vor allem der „Koordinierung und Konsolidierung der Forschung zur Erwachsenenbildung dienen" (Protokoll 1971: 2, zitiert nach Schmidt-Lauff 2014: 17). Die Gründungsmitglieder der Sektion waren neben Lehrstuhlinhaber:innen und promovierten Wissenschaftler:innen auch wissenschaftlich orientierte Praktiker:innen, welche sich ausnahmslos aus dem AUE rekrutierten (ebd.: 15ff.).

Nach der Geschäftsordnung der „Kommission Erwachsenenbildung" aus dem Jahr 1980 zeichnen sich Mitglieder dadurch aus, dass sie „durch ihre wissenschaftliche Tätigkeit einen Beitrag zu den Aufgaben der Kommission leisten können"

(§ 2 (1) Geschäftsordnung, zit. nach Schmidt-Lauff 2014: 41). Darin eingeschlossen sind auch Personen, welche nicht Mitglieder der DGfE sind. Darüber hinaus wurden auch „assoziierte Mitgliedschaften“ bzw. phasenweise auch „kooptierte Mitgliedschaften“ für wissenschaftlich verdiente und renommierte Pädagog:innen, aber auch Professor:innen pädagogischer Hochschulen sowie wissenschaftlichen Nachwuchs und verdiente Praktiker:innen ermöglicht. Die Anzahl der Mitglieder der Sektion[1] Erwachsenenbildung wuchs von 28 im Gründungsjahr auf 49 im Jahr 1976. Ein aus diesem Jahr stammender Bericht stellt dabei fest, dass „[d]ie Hochschullehrer und Lehrbeauftragten, die ständig Lehrveranstaltungen über Probleme der Erwachsenenbildung an westdeutschen und österreichischen Hochschulen durchführen, […] in der Sektion nahezu vollständig erfasst [sind]“ (ebd.: 24). Als relativ gering wird zu diesem Zeitpunkt aber noch der Umfang der wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Professionellen aus der Erwachsenenbildungspraxis beschrieben (ebd.: 39). Die Anzahl der Mitglieder wuchs in den Folgejahren auf aktuell ca. 480 (vgl. Abb. 1).

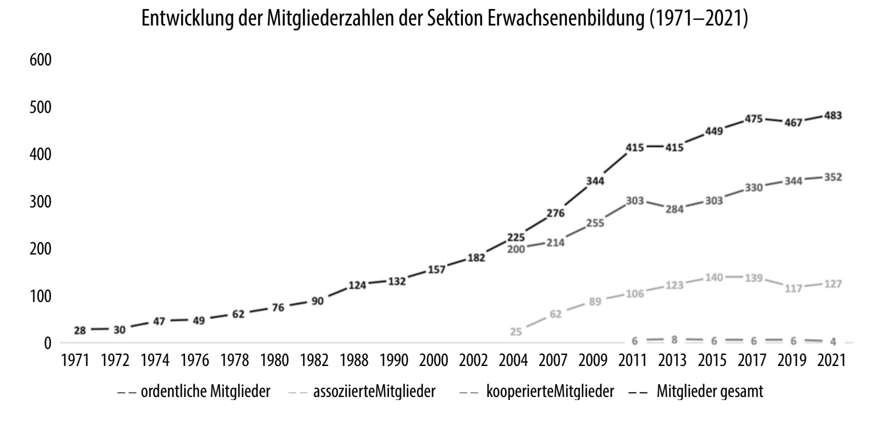


Abb. 1: Entwicklung der Mitgliederzahlen der Sektion Erwachsenenbildung (Stand 2021; Quelle: https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-9-erwachsenenbildung abgerufen am 10.06.2022)

Für weiterführende Aussagen zur qualitativen Zusammensetzung der Mitglieder der Sektion, welche Zugang zum Diskurs haben, stehen keine Daten zur Verfügung.

1 Zeitweilig auch als Kommission bezeichnet, im Sinne des besseren Verständnisses wir hier die aktuelle Bezeichnung verwendet.

4 Methodisches Vorgehen und Datenkorpus

Die Betrachtung des Diskurses zur Digitalisierung in der Erwachsenenbildung erfolgt über eine diskursanalytisch orientierte Dokumentenanalyse (vgl. Rosenberg/Hof 2014) anhand der Tagungsdokumentationen der Jahrestagungen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE für den Zeitraum von 1971 bis 2018. Das Sample umfasst eine Grundgesamtheit der 42 Tagungsberichte bzw. Tagungsbände der Sektionstagungen.[2] Zu den ersten Jahren der Sektionstagungen (1971–1976) sowie aus dem Jahr 1978 liegen keine Veröffentlichungen im Rahmen der Sektionstagungen vor.

Datenkorpus sind die Dokumentationen der Jahrestagungen der Sektion, welche seit der Gründung 1971 jährlich durchgeführt wurden. „Die Tagungen bieten den Rahmen für einen vertiefenden, kollegialen Austausch zur letztlich disziplinären Orientierung bzw. Identitätsentwicklung" (Schmidt-Lauff 2014: 44). Zur thematischen Schwerpunktsetzung der Sektionstagungen schreibt Schmidt-Lauff (ebd.: 46):

> „Als Verfahren der Organisation der Sitzungen, Arbeits- bzw. Jahrestagungen wurden und werden zunächst Themenvorschläge über eine freie Themensammlung auf der Kommissions- bzw. Sektionssitzung gesammelt. Früher waren es dann die Arbeitszirkel, die ein Thema (gemeinsam mit dem Vorstand der Sektion) festlegten. Ab den 1980er Jahren ergeben sich Themen vermehrt nicht mehr nur aus dem inneren Profilbildungsprozess heraus, sondern oft angestoßen aus Debatten in der DGfE-Dachgesellschaft (z. B. Allgemeinbildung; Ethik-Empfehlungen; Studienreformen) oder größeren bildungspolitischen Entwicklungen." (ebd.: 46)

Ab 1976 wurde darüber nachgedacht, die Arbeitsberichte, welche aus den Protokollen der Diskussionen im Rahmen der jährlichen Arbeitstagungen entstanden sind, zu publizieren. Ab 1980 erschienen dann Tagungsberichte, welche zunächst fast ausschließlich durch die Universität Bremen, dann ab 1990 als Beiheft zur Zeitschrift REPORT, ab 2005 im Schneider Verlag und ab 2014 im Verlag Barbara Budrich erschienen sind.

Zur Analyse wurden in einem ersten Schritt die Tagungsbände zunächst digitalisiert, wenn diese noch nicht in digitaler Form vorlagen, um eine softwaregestützte Analyse durchzuführen.[3] Auf der Grundlage einer ersten deduktiven Stichwortsuche wurden weitere Begriffe induktiv als diskurzugehörig identifiziert und in die Suche mit einbezogen. Insgesamt umfasste die Suche abschlie-

2 Die Veröffentlichungen zu den Jahrestagungen sind auf folgender Website dokumentiert: https://www.sowi.uni-kl.de/fileadmin/paed/Dokumente/Rohs/Uebersicht_Sektionstagungen.pdf

3 Hierbei wurde auf die Funktion MAXDictio in MAXQDA zurückgegriffen. Vielen Dank an Laura Lehmann für die Unterstützung bei der Digitalisierung.

ßend über 70 Begriffe mit Bezug zu Digitalität/ Digitalisierung, mit deren Hilfe mehr als 10.000 relevante Worttreffer im Textkorpus generiert werden konnten. Die darüber identifizierten Textpassagen wurden dann als Grundlage für die qualitative Analyse genutzt (vgl. Abb. 2).

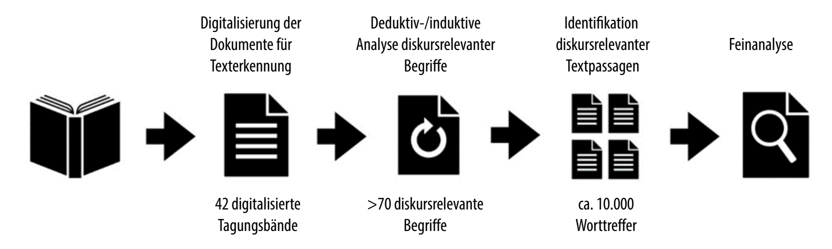


Abb. 2: Methodisches Vorgehen

5 Abriss zum Medien- und Digitalisierungsdiskurs in der Erwachsenenbildung

Bevor auf die Ergebnisse eingegangen wird, soll zunächst der allgemeine Diskurs zum Themenfeld der Digitalisierung in der Erwachsenenbildung grob umrissen werden, um eine Einordnung des spezifischen Diskurses in der Sektion vornehmen zu können. Im Betrachtungszeitraum der Analyse von fast 50 Jahren wird dabei der gesamte Prozess der (bisherigen) Digitalisierung im Bereich der Erwachsenenbildung abgedeckt. Ausgehend von Fragen zu den Auswirkungen der technologischen Entwicklungen auf den Weiterbildungsbedarf, der gesellschaftlichen Relevanz von Massenmedien sowie dem Medieneinsatz im Unterricht ab den 1970er Jahren wurden diese Themen mit der zunehmenden Verbreitung digitaler Informations- und Kommunikationstechnologie ab den 1980er Jahren auf der einen Seite mit Bezug zu den Medien („neue Medien", „audiovisuelle Medien", „Multimedia"), auf der anderen Seite mit Bezug zur Technik („Computer", „Internet", „Lehr-/Lerntechnologien") diskutiert. Die 1970er Jahre waren dabei noch geprägt durch die erfolgreiche Entwicklung von Weiterbildungsangeboten im Medienverbund mit Fernsehen und Rundfunk. Darüber hinaus spielten Medien u. a. im Rahmen der Etablierung von Selbstlernzentren, des Fernstudiums sowie in Bezug zum „Programmierten Unterricht" eine wichtige Rolle, wie dem „Handwörterbuch der Erwachsenenbildung" von Wirth (1978) zu entnehmen ist. Als ursächlich für die Bedeutungszunahme audiovisueller Medien in der Erwachsenenbildung wurden dabei die Diskussion um die „Bildungskatastrophe" (Picht 1964), die verstärkte wissenschaftliche Orientierung an behavioristischen Lehrtheorien aus den USA sowie die Entdeckung von Absatzmärkten für die Elektroindustrie gesehen (Sielaff 1980: 76).

Parallel dazu nahm der Einsatz der Informations- und Kommunikationstechnologie (IuK) im beruflichen Umfeld zu und in dessen Folge auch der Bedarf an entsprechenden Weiterbildungsangeboten (Rohs et al. 2021). Als Aufgabe der Erwachsenenbildung wurde in diesem Zusammenhang sowohl die berufliche Kompetenzentwicklung als auch eine allgemeine „informationstechnischen Aufklärung" diskutiert (z.B. Faulstich 1985). Die Verbreitung „neuer Medien" ab Mitte der 1980er Jahre, insbesondere der Personalcomputer, führte zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit Medien(pädagogik) in der Erwachsenenbildung (Baacke et al. 1990). Zentral wurden dabei mediendidaktische Fragen adressiert und damit zunehmend auch die medienpädagogischen Kompetenzen der Erwachsenenbildner:innen (Pöggeler 1985). Der Begriff der „neuen Medien" wurde dabei teilweise synonym zur Informations- und Kommunikationstechnik verstanden und umfasste auch erweiterte Nutzungsmöglichkeiten verbreiteter Massenmedien in Kombination mit dem Einsatz von digitalen Technologien. In diesem Sinne vollzog sich ein schleichender Übergang von den traditionell analogen hin zu digitalen Medien bzw. digitaler Technik mit erweiterten Anwendungsmöglichkeiten. Wesentlicher Impuls für die weitere Etablierung der digitalen Technologie war dabei die Entwicklung des World Wide Webs und dessen öffentliche Zugänglichkeit Anfang der 1990er Jahre, welche sich jedoch zunächst kaum auf den Diskurs in der Erwachsenenbildung ausgewirkt hat. Im Handbuch „*Erwachsenenbildung/Weiterbildung*" von 1994 (Tippelt 1994) werden in vier Beiträgen digitalisierungsrelevante Themen aufgegriffen: „Massenmedien" (Baacke 1994), „Medien und Fernunterricht" (Balli/Sauter 1994), „Weiterbildungsdatenbanken" (Döbber 1994) und „Weiterbildung und Technik" (Faulstich 1994). Damit ist das Themenfeld breit vertreten, dennoch wird der sich anbahnenden revolutionären Entwicklung der digitalen Medien in der Einleitung keine besondere Bedeutung zugesprochen. In ähnlicher Weise lassen sich im Wörterbuch „*Erwachsenenbildung*" von 2001 (Arnold/Nolda/Nuissl 2001) Begriffe wie „Computerunterstütztes Lehren und Lernen" (Friedrich/Hauck 2001), „Medien" (Wittpoth 2001) sowie „Medienpädagogik" (Koring 2001) finden. Es ist aber auch festzustellen, dass sich im Beitrag zur „Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung" (Dieckmann 2001) kein Bezug zu Medien, Computer oder Technik finden lässt. Wie das ungefähr zeitgleich erschienene „*Forschungsmemorandum für die Erwachsenenbildung*" (Arnold et al. 2000) zeigt, wurde darin aber durchaus ein Desiderat gesehen. So ergab auch eine Recherche in der Datenbank FIS Bildung[4] mit den Schlagworten „Erwachsenenbildung" und „Digitale Medien", dass zur Jahrtausendwende eine Vielzahl von Publikationen in diesem Bereich entstanden sind, was von einer intensiven Auseinandersetzung in diesem Themenbereich zeugt. Dabei wurde ein breites Themenspektrum behandelt: Neben Fragen der Medienkompetenz oder des selbstgesteuerten Lernens wurden auch grundlegend die Chancen und Risiken neuer, digitaler Medien

4 https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/produkte/fis_bildung/fis_bildung.html (abgerufen am 10.06.2022)

kontrovers diskutiert. Exemplarisch dafür steht der Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung zum Thema „Erwachsene – Medien – Bildung“ (Faulstich-Wieland et al. 1998). Anschließend folgte eine Phase, in der sich nur wenige Wissenschaftler:innen weiterhin mit dem Themenfeld beschäftigten. Erst Mitte der 2010er Jahre wurde wieder das gleiche quantitative Niveau an Veröffentlichungen erreicht.

6 Der Medien- und Digitalisierungsdiskurs in der Sektion Erwachsenenbildung

6.1 Ergebnisse der quantitativen Analyse

Im Rahmen der quantitativen Analyse der Tagungsbände der Sektion wurde eine begriffsorientierte Grobanalyse des gesamten Datenkorpus vorgenommen. In einem ersten Schritt wurden sowohl induktiv als auch deduktiv Begriffe identifiziert, die mit dem Digitalisierungsdiskurs einhergehen. Insgesamt wurden über 60 Begriffe (wie z. B. Technologie, Medien, Computer usw.) sowie fünf Begriffsfragmente (techno*, techni*, medien*, media*, digital*) herausgesucht, die sich entweder bei einer ersten händischen Durchsicht durch die Tagungsbände selbst oder aber durch Recherchen zum Digitalisierungsdiskurs über die Bände hinaus ergeben haben. Diese Begrifflichkeiten wurden mittels MAXDictio (MAXQDA)[5] in allen Tagungsbänden automatisch identifiziert und markiert. Diese markierten Stellen dienten als Grundlage für die weiterführende qualitative Auswertung.

Abbildung 3 zeigt die Verteilung der fünf gesuchten Begriffsfragmente aus den Ergebnissen der quantitativen Analyse. Dabei wird deutlich, dass es eine Umverteilung bei der Verwendung von Begrifflichkeiten gab. In der übergeordneten Suche wurden die hier aufgeführten Begriffsfragmente techni* (insgesamt 1512 Treffer), techno* (insgesamt 822 Treffer), digital* (insgesamt 519 Treffer), medien* (insgesamt 1750 Treffer) sowie media* (insgesamt 518 Treffer) identifiziert. Allerdings stößt die quantitative Auswertung an dieser Stelle auch an ihre Grenzen, da z. B. ein Begriffsfragment wie techno* auch in dem nicht technikbezogenen Begriff „Technokratie“ vorkommt. Auch der Begriff der „Massenmedien“ ist nicht immer in dem Digitalisierungsdiskurs eingebunden. Deswegen wurden alle identifizierten Stellen anschließend durchgesehen und qualitativ interpretiert.

5 https://www.maxqda.de/hilfe-mx20-dictio/was-leistet-maxdictio (abgerufen am 10.06.2022)

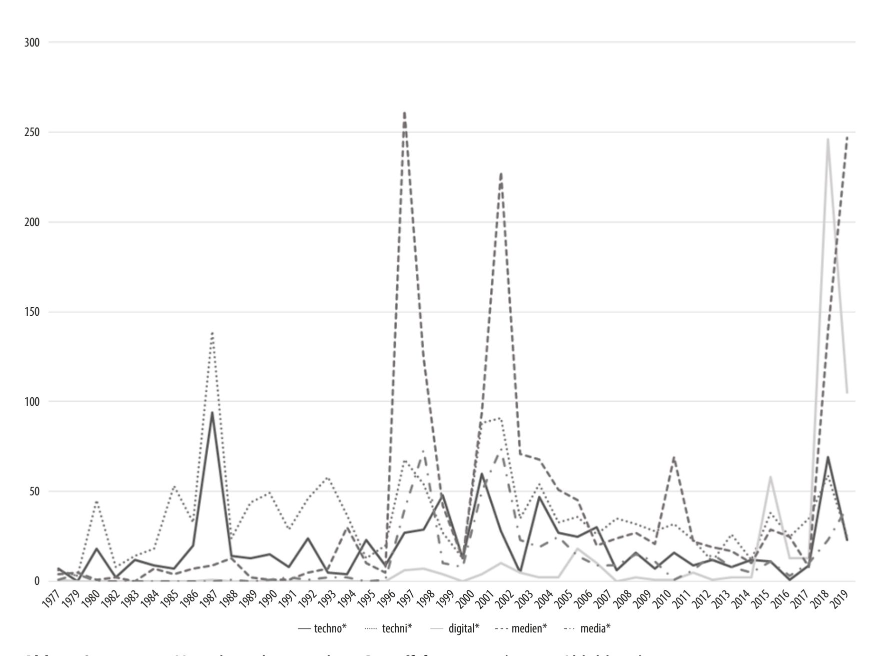


Abb. 3: Quantitative Verteilung der gesuchten Begriffsfragmente (eigene Abbildung)

Die Abbildung 3 macht deutlich, dass eine Verschiebung der Nutzung der Begrifflichkeit sowie ein wellenförmiges Auftreten in den Tagungsbänden vorzufinden ist. Besonders deutlich zeigt sich das am Begriffsfragment medien*, das in einigen Tagungsbänden sehr häufig und in anderen hingegen kaum vorkommt. Da es keine Sektionstagung gab, die sich explizit mit den Themen „Medien", „Technik" oder „Digitalisierung" beschäftigt hat, sind diese Verschiebungen auch nicht auf thematische Schwerpunktsetzungen zurückzuführen. Entsprechende thematische Beiträge mussten sich daher stets dem übergeordneten Tagungsthema anpassen. Die Verlaufslinien geben einen ersten Hinweis darauf, dass es Diskursverschiebungen in digitalisierungsbezogenen Themen gab, die in der qualitativen Auswertung besonderer Berücksichtigung bedurften. Eine Angabe der Anzahl der Beiträge ist dabei aufgrund einer nicht immer eindeutigen Zuordenbarkeit zum Diskurs problematisch.

Auffallend ist jedoch eine besondere Häufung gefundener Begriffsfragmente in den letzten Tagungsbänden, was auf eine vertiefte Auseinandersetzung mit den gesuchten Thematiken schließen lässt. Zudem zeigt sich eine Intensivierung des Diskurses Mitte der 1990er Jahre und um die Jahrtausendwende. Anschließend nahm die Verwendung entsprechender Begrifflichkeiten sehr stark ab und das, obwohl gerade in diesen Jahren die Digitalisierung gesamtgesellschaftlich von großer Bedeutung war.

Im Rahmen der qualitativen Untersuchung zeigten sich weitere Begrifflichkeiten, die vor allem ab Ende der 1990er und zu Beginn der 2000er Jahre vermehrt auftauchten. Dies waren vor allem E-Learning (ab 1997, 142 Treffer) und Internet (ab 1996, 293 Treffer). Da diese Begrifflichkeiten immer im Kontext anderer gesuchter Begriffe verwendet wurden, zeigt sich, dass die umfangreiche Liste der gesuchten Begriffe und Begriffsfragmente ausreichend erschöpfend war, um die entsprechenden Textstellen zu identifizieren.

6.2 Ergebnisse der qualitativen Analyse

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt an dieser Stelle nicht anhand einzelner Beispiele, sondern anhand des Gesamtdiskurses in der Sektion, wie er sich in den Tagungsbänden widerspiegelt. Die Sektions- bzw. Kommissionsgründung fällt dabei in eine Phase, in der es aufgrund der technologischen Entwicklung zu einem gestiegenen Weiterbildungsbedarf und damit verbundener gesellschaftlicher Ansprüche (nicht nur) an den Weiterbildungsbereich kam. Vor diesem Hintergrund stellt Lutz von Werder (1978) eine „Funktionalisierung des Erziehungssystems für Produktion und staatliche Legitimation", in dem der Erwachsenenbildung die Aufgabe zukommt, „Produktions- und Arbeitsmarktstörungen" abzuwenden (ebd.: 45). Auch Markert (1978) und andere Autor:innen beziehen kritisch Stellung zu dieser Entwicklung, indem sie die Zielsetzung einer „höhere[n] Effizienz bei reduzierter Aufklärung" (Schmitz 1981: 63) kritisieren. Dabei werden die praktischen Auswirkungen der technologischen Entwicklung mit grundsätzlichen Fragen der Autonomie der Disziplin, ihrer theoretischen und didaktischen Grundlagen und ihres Selbstverständnisses in Verbindung gebracht (z. B. Teilnehmerorientierung, Selbststeuerung, Emanzipation). Der Diskurs findet sich dabei ein in die „reflexive(n) Selbstverständigung wie auch der Identitätssuche der Disziplin" (Schmidt-Lauff 2014: 34), wobei die (informations-)technologische Entwicklung in der Diskussion zur Professionalisierung und damit verbundenen akademisch verorteten Erwachsenenbildung kaum Raum einnimmt.

Ab Mitte der 1980er Jahre werden in den Beiträgen zu den Sektionstagungen differenzierte Positionen deutlich, die angesichts der technologischen Entwicklung eine „kritische Bestimmung des relativen Stellenwerts der technischen Gegenwelt im Gesamtzusammenhang menschlicher Lebens- und Bildungsvollzüge" (Dohmen 1985: 28) fordern. Sie sind in Zusammenhang mit den allgemeinen Herausforderungen der Informationstechnik für den Bildungsbereich zu sehen, wie sie Haefner in „Die neue Bildungskrise" (1983) beschreibt. Dabei werden Bezüge zur Digitalität durch Begriffe wie „Computerisierung" (Pöggeler 1986: 14) deutlicher, wobei weiterhin kritische Stimmen dominieren, die eine Prüfung neuer Abhängigkeiten und Gefahren für Mündigkeit und Selbstbestimmung fordern (ebd.) und eine „aktiv betriebene Unterdrückung von Technikkritik" problematisieren (Dieckmann 1986: 152). Diese Perspektive sollte

dabei aber nicht einseitig als Technikfeindlichkeit interpretiert werden, sondern als Gegenposition zu bildungspolitischen Forderungen einer funktionalen Technikqualifizierung. So ist auch die intensive Auseinandersetzung mit Fragen zu „technologischen Entwicklungen“, „technologischem Wandel“ oder auch „technologischem Fortschritt“, wie er z.B. im Tagungsband 1986 (Schlutz/Siebert 1987) zum Tragen kommt, vor allem auch als Reaktion auf Initiativen wie der „Qualifizierungsoffensive der Bundesanstalt für Arbeit“ zu sehen. Die verstärkte Auseinandersetzung mit neuen Technologien innerhalb der Sektion ist dabei in einer grundsätzlichen Ausweitung des Themen- und Bezugsrahmens zu interpretieren, wie der von Rosenberg und Hof in den 1980er Jahren festgestellt wurde (Rosenberg/Hof 2014).

Als Reaktion auf die neuen technologischen Anforderungen in der Arbeitswelt treten ab Ende der 1980er Jahre professionstheoretische Diskurse in den Vordergrund, bis hin zur Forderung einer Reform des Pädagogikstudiums, in das EDV als Studieninhalt integriert werden sollte (Strunk 1988). Damit verbunden werden auch Forderungen der Auseinandersetzung mit ethischen Fragen des Technologieneinsatzes (Buschmeyer 1988). Kritische Positionen, welche die neuen Technologien als Auslöser einer „Zerfaserung“ und einen Angriff auf den emanzipatorischen Anspruch der Erwachsenenbildung sehen (Meueler 1989), bleiben aber weiterhin bestehen und sind Ausdruck eines anhaltenden Selbstreflexions- und Professionalisierungsdiskurses über „Zentrifugale und zentripedale Kräfte in der Disziplin Erwachsenenbildung“ (Gieseke/Meueler/Nuissl 1989).

Die Ausweitung und Differenzierung der Computerkursangebote (vgl. Rohs et al. 2021) führt ab den 1990er Jahren zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit Technologien auf einer inhaltlichen, aber auch (medien-)didaktischen Ebene. So werden Computer als mögliche Bereicherung für Alphabetisierungskurse (Tymister 1993) oder auch als Unterstützung von Fernlernen beschrieben (Möhle 1992). Im Rahmen der zielgruppenspezifischen didaktischen Gestaltung liegt dabei ab Mitte der 1980er Jahre ein besonderes Augenmerk auf der Technikqualifizierung von Frauen (z.B. Schiersmann 1987). Kritische und theorieorientierte Beiträge zum grundlegenden Verhältnis von digitalen Medien und Erwachsenenbildung/Weiterbildung treten dabei in den Hintergrund. Diese Entwicklung spiegelt sich auch allgemein im Diskurs in der Sektion in den 1990er Jahren, in der die Bildungspolitik auf der einen Seite als Begründungsinstanz für die Wissenschaft der Erwachsenenbildung fungiert und diese andererseits Lösungen für gesellschaftliche Probleme bereitstellt (Rosenberg/Hof 2014).

Der Zeitraum des Millenniums ist dadurch geprägt, dass digitale Medien in der Betrachtung didaktischer Themen eine zunehmende Rolle spielen. So findet im Tagungsband der Sektionstagung 2000 (Faulstich/Wiesner/Wittpoth 2001) eine breite mediendidaktische Auseinandersetzung, meist speziell mit dem Computer und entsprechenden Anwendungen statt. Auffallend ist hier, dass im darauffolgenden Band (Dewe/Wiesner/Wittpoth 2002) wieder eine stärkere Setzung der Anforderungen an das Personal in der Erwachsenenbildung zu erkennen ist.

So beschreibt zum Beispiel Kraft (2002), dass auf allen Ebenen der Erwachsenenbildung ein Erwerb von Medienkompetenz grundlegend ist. Diese alternierende Folge der Thematisierung von didaktischen und professionsbezogenen Themen bedingt sich einerseits, kann andererseits aber auch als unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen gesehen werden.

Nachdem um 2000 noch eine anhaltende Auseinandersetzung zu Fragen des Medieneinsatzes und der medienpädagogischen Professionalisierung stattgefunden hat, verschwinden diese Themen in den Folgejahren bis auf Einzelbeiträge (z. B. Grotlüschen 2005) fast vollständig aus dem Diskurs innerhalb der Sektion, aber auch darüber hinaus. Zwar ist das Thema nicht verschwunden, wird aber nur durch wenige Forschende in der Weiterbildung adressiert (z. B. Schäffer 2003; Stang 2003; von Hippel 2007). Dies ist auffällig, da in anderen Bildungsbereichen die Digitalität in diesen Jahren aufgrund der schnellen technologischen Entwicklung sehr präsent war (z. B. Hochschule).

Erst in neueren Tagungsbänden (seit 2020!) fand wieder eine stärkere Hinwendung zu Themen der Digitalisierung statt, wobei eine große Bandbreite an Themenfeldern von mediendidaktischen Fragestellungen (Stanik 2020) über medienpädagogische Kompetenzen von Professionellen (Rohs/Bolten 2020), computergestützter Forschung (u. a. Freide/Burdukova/Fleige, 2020; Hoffmann 2020; Käpplinger 2020), der Programm- und Teilnehmendenforschung (u. a. Buddeberg/Stammer 2020; Robak et al. 2020) bis hin zu bildungsgeschichtlichen Betrachtungen (Rohs 2020) adressiert wurde. Diese Renaissance des Diskurses zu Phänomenen des Digitalen ist zum einen auf die tiefgreifende Mediatisierung (Hepp 2018) zurückzuführen, welche gesellschaftliche Herausforderungen (z. B. Chancenungleichheit, Demokratiebildung, Fachkräftequalifizierung) mit sich bringt und den Weiterbildungsbereich auch bildungspolitisch fordert. Auf der anderen Seite müssen inhaltliche und mediendidaktische Fragen vor dem Hintergrund neuer technologischer Entwicklungen und Möglichkeiten, die im Rahmen der Corona-Pandemie deutlich zu Tage getreten sind, neu diskutiert werden (DGfE – Sektion Erwachsenenbildung 2020). In diesem Rahmen wird auch der Bedarf an einem breiten Diskurs zur Digitalität in der Erwachsenenbildung artikuliert (Bernhard-Skala et al. 2021).

7 Zusammenfassung und Ausblick

Die hier vorgestellten Ergebnisse sind aufgrund des zur Verfügung stehenden Umfangs nur ein erster Einblick in den Diskurs zur Digitalisierung innerhalb der Sektion. Die Befunde können dabei gut in die von Rosenberg und Hof (2014) dargestellten Phasen eingeordnet werden, auch wenn sich aufgrund der Spezifik der Thematik einige Besonderheiten ergeben. Ungeachtet der angesprochenen methodischen Schwierigkeiten der semantischen Abgrenzung des Diskurses zeigt

sich in den ersten Jahren eine theorieorientierte kritische Auseinandersetzung zu Fragen der Rolle und des Einflusses von „Technologie“ auf die Erwachsenenbildung/Weiterbildung, welche sich in dieser grundlegenden Ausrichtung nicht mehr wiederholte. Vielmehr verschob sich der thematische Fokus aufgrund gesellschaftlicher Herausforderungen der Digitalität und einer damit verbundenen bildungspolitischen Aufgabe der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu mediendidaktischen und professionalisierungsbezogenen Fragestellungen, welche nur noch punktuell in Bezug auf Disziplin und Selbstverständnis reflektiert wurden. Diese Themen blieben dann relativ konstant und wiederholten sich zyklisch mit zunehmender Differenzierung. Dabei wird der Anschein erweckt, dass der Anstoß für die Beschäftigung mit Themen der Digitalität dabei zumeist von außen durch Politik und Praxis erfolgte und damit vor allem reaktiv war. Ab der Jahrtausendwende bis weit in die 2010er Jahre verschwand der Diskurs zur Digitalität im Rahmen der Sektion (aber nicht nur dort) fast vollständig, um dann vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Herausforderungen und bildungspolitischer Förderung wieder aufgegriffen zu werden. Insgesamt bildet damit der Diskurs zur Digitalität in der Sektion den übergreifenden Diskurs zu diesem Gegenstand in der Erwachsenenbildung weitgehend ab. Eine Differenzierung nach Personengruppen wird dabei sowohl in Bezug auf die Teilnahme als auch die Positionierung im Diskurs nicht deutlich.

Noch unberücksichtigt ist in den Betrachtungen das Verhältnis zwischen Beitragsaufrufen, Einreichungen und der letztendlichen Publikation. So wäre nachzuprüfen, ob und wie Digitalität in den „Call for Papers“ angesprochen wurde und in welchem Verhältnis das zu den Einreichungen und Veröffentlichungen stand. Darüber hinaus sind durch eine tiefergehende Analyse einzelne Positionen noch mal genauer herauszuarbeiten, sowie Bezüge zum Diskurs außerhalb der Sektion herzustellen bzw. zu vertiefen. Von Interesse wäre darüber hinaus, wie die veröffentlichten Beiträge in den Tagungsbänden außerhalb der Sektion aufgegriffen wurden und welchen Einfluss sie dort ausübten.

Literatur

Arnold, Rolf/Faulstich, Peter/Mader, Wilhelm/Nuissl, Ekkehard/Schlutz, Erich (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/arnold00_01.pdf [Zugriff: 16.12.2021].

Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.) (2001): Wörterbuch Erwachsenenbildung (1. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Baacke, Dieter (1994): Massenmedien. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): a.a.O., S. 455–462.

Baacke, Dieter/Schäfer, Erich/Treumann, Klaus-Peter/Volkmer, Ingrid (1990): Neue Medien und Erwachsenenbildung. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
Balli, Christel/Sauter, Edgar (1994): Medien und Fernunterricht. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): a.a.O., S. 654–670.
Bernhard-Skala, Christian/Bolten-Bühler, Ricarda/Koller, Julia/Rohs, Matthias/ Wahl, Johannes (2021): Impuls für eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. In: Dies. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven. Bielefeld: wbv, S. 19–36.
Breyer, Lisa (2019): Das Spannungsfeld von Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik. Eine lexikometrische Analyse am Beispiel der Konzepte Lebenslanges Lernen und Kompetenz. Bielefeld: wbv.
Buddeberg, Klaus/Stammer, Christopher (2020): Schließt der digitale Wandel ältere Erwachsene und gering literalisierte Erwachsene aus? In: Dörner, Olaf/ Iller, Carola/Schüßler, Ingeborg/von Felden, Heide/Lerch, Sebastian (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten der Globalisierung, Transformation und Entgrenzung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 353–364.
Buschmeyer, Hermann (1988): Wissenschaftliche Ausbildung als Voraussetzung professionellen pädagogischen Handelns in der Erwachsenenbildung. In: Schlutz, Erhard/Siebert, Horst (Hrsg.): Ende der Professionalisierung? Die Arbeitssituation in der Erwachsenenbildung als Herausforderung für Studium, Fortbildung und Forschung. Tagungsbericht Nr. 17. Bremen: Universität Bremen, S. 129–140
Dewe, Bernd/Wiesner, Gisela/Wittpoth, Jürgen (2002): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Bielefeld: W. Bertelsmann.
DGfE – Sektion Erwachsenenbildung (2020): Der Sektionsvorstand Erwachsenenbildung betont die Rolle der Erwachsenen- und Weiterbildung in der Bewältigung der Corona-Krise. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek09_ErwB/2020_Corona-Zwischenruf_Sektion_Erwachsenenbildung.pdf [Zugriff: 27.07.2021].
Dieckmann, Bernhard (1986): Thesen zur Priorität von Forschungen im Bereich politischer Orientierung von Teilnehmern und Dozenten der Erwachsenenbildung. In: Schulz, Erhard/Siebert, Horst (Hrsg.): Stand und Aufgaben der empirischen Forschung zur Erwachsenenbildung. Tagungsbericht Nr. 14. Bremen: Universität Bremen, S. 151–153.
Dieckmann, Bernhard (2001): Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.). a.a.O., S. 92–95.
Döbber, Karl-Otto (1994): Weiterbildungsdatenbanken. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): a.a. O., S. 689–695.
Dohmen, Günther (1985): Wortgeschichtliche Grundlage einer Renaissance des Bildungsbegriffs. In: Schlutz, Erhard/Siebert, Horst (Hrsg.): Historische Zugänge zur Erwachsenenbildung. Tagungsbericht Nr. 13. Bremen: Universität Bremen, S. 6–35.

Faulstich, Peter (Hrsg.) (1985): Informationstechnologie – eine Bildungsfrage für alle. München: Lexika.

Faulstich, Peter (1994): Weiterbildung und Technik. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): a.a.O., S. 237–257.

Faulstich, Peter/Wiesner, Giesela/Wittpoth, Jürgen (2001): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Befunde und Perspektiven der Erwachsenenbildungsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Faulstich-Wieland, Hannelore/Nuissl, Ekkehard/Siebert, Hans/Weinberg, Johannes (Hrsg.) (1998): Erwachsene – Medien – Bildung. Literatur und Forschungsreport Weiterbildung, 42. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Freide, Stephanie/Burdukova, Galina/Fleige, Marion (2020): Längsschnittliche archivgestützte Programmanalysen: Rekonstruktionen von Themenstrukturen in und diskursive Erschließung von Volkshochschulprogrammen. In: Dörner, Olaf/Grotlüschen, Anke/Käpplinger, Bernd/Molzberger, Gabriele/Dinkelaker, Jörg (Hrsg.): Vergangene Zukünfte – Neue Vergangenheiten: Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 81–91.

Friedrich, Helmut Felix/Hauck, Peter (2001): Computerunterstütztes Lernen. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.). a.a.O., S. 61–62.

Gieseke, Wiltrud/Meueler, Erhard/Nuissl, Ekkehard (1989): Zentrifugale und zentripedale Kräfte in der Disziplin Erwachsenenbildung. Ein Diskurs über die Gründe der Zerfaserungsprozesse in der Erwachsenenpädagogik. Heidelberg: Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung.

Grotlüschen, Anke (2005): Konsequenzen aus subjektorientierter Forschung: Fragen an eine medien- und erwachsenen-didaktische Anordnung. In: Dewe, Bernd/Wiesner, Gisela/Zeuner, Christine (Hrsg.): Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 81–87.

Haefner, Klaus (1983): Die neue Bildungskrise. Herausforderung der Informationstechnik an Bildung und Ausbildung. Zürich: Buchclub Ex Libris.

Hepp, Andreas (2018): Von der Mediatisierung zur tiefgreifenden Mediatisierung. In: Reichertt, Jo/Bettmann, Richard (Hrsg.): Kommunikation – Medien – Konstruktion. Wiesbaden: Springer VS, S. 27–45.

Hoffmann, Nicole (2020): Zwischen Vielseitigkeit und Beliebigkeit? Historiografische Reflexionen zum Stellenwert von Dokumenten und ihrer Analyse in der historischen Erwachsenenbildungsforschung. In: Dörner, Olaf/Grotlüschen, Anke/Käpplinger, Bernd/Molzberger, Gabriele/Dinkelaker, Jörg (Hrsg.): Vergangene Zukünfte – Neue Vergangenheiten: Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 69–80.

Janssen, Simon/Leber, Ute/Arntz, Melanie/Gregors, Terry/Zierahn, Ulrich (2018): Mit Investitionen in die Digitalisierung steigt auch die Weiterbildungsbeteiligung. In: IAB-Kurzbericht 26, S. 1–8.

Käpplinger, Bernd (2020): Wie weit trägt der „Jobel"? Chancen und Gefahren von Jubiläen für die Erwachsenenbildung und ihre Historiografie. In: Dörner, Olaf/Grotlüschen, Anke/Käpplinger, Bernd/Molzberger, Gabriele/Dinkelaker, Jörg (Hrsg.): Vergangene Zukünfte – Neue Vergangenheiten: Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 34–44.

Käpplinger, Bernd/Lichte, Nina (2020): "The lockdown of physical co-operation touches the heart of adult education": A Delphi study on immediate and expected effects of COVID-19. In: International Review of Education 66, 5–6, S. 1–19.

Koring, Bernhard (2001): Medienpädagogik. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.). a.a.O., S. 222–223.

Kraft, Susanne (2002): Medienkompetenz und Medienkompetenzerwerb für Weiterbildner/innen. In: Dewe, Bernd/Wiesner, Gisela/Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 163–173.

Markert, Werner (1978): Zur Leistungsfähigkeit des politisch-ökonomischen Ansatzes für eine Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Dikau, Joachim/Holzapfel, Günther (Hrsg.): Didaktik als Ansatzpunkt erwachsenenpädagogischer Theoriebildung. Berlin: Freie Universität Berlin, S. 62–68.

Meueler, Erhard (1989): Klagen sind folgenlos – Vorbemerkungen zum Gespräch „Zerfaserungsprozesse in der Erwachsenenpädagogik". In: Gieseke, Wiltrud/Meueler, Erhard/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Zentrifugale und zentripedale Kräfte in der Disziplin Erwachsenenbildung. Ein Diskurs über die Gründe der Zerfaserungsprozesse in der Erwachsenenpädagogik. Heidelberg: Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung, S. 24–34.

Möhle, Horst (1992): Empirische Untersuchungen zum Seniorenkolleg der Universität Leipzig. In: Gieseke, Wiltrud/Meueler, Erhard/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener. Frankfurt a.M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, S. 132–138.

Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten/Freiburg im Breisgau: Walter.

Pietraß, Manuela (2015): Medien. In: Dinkelaker, Jörg/Hippel, Aiga (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 150–157.

Pöggeler, Franz (1985): Handbuch Erwachsenenbildung (8 Bände). Stuttgart: Kohlhammer.

Pöggeler, Franz (1986): Desiderate der Weiterbildungsforschung – Konsequenzen des Hochschulrahmengesetzes § 2, Abs. 3. In: Schulz, Erhard/Siebert, Horst (Hrsg.): Stand und Aufgaben der empirischen Forschung zur Erwachsenenbildung. Tagungsbericht Nr. 14. Bremen: Universität Bremen, S. 7–18.

Pongratz, Ludwig (2019): Digitalisierung und Neoliberalismus als Problemfelder der Erwachsenenbildung. Forum Erwachsenenbildung, 22, 4, S. 17–21.

Robak, Steffi/Fleige, Marion/Kühn, Christian/Freide, Stephanie/Preuß, Jessica (2020): Kulturelle Erwachsenenbildung im Zeichen digitaler Transformation: Theoretische Perspektiven und forschungsleitende Zugänge. In: Dörner, Olaf/Iller, Carola/Schüßler, Ingeborg/von Felden, Heide/Lerch, Sebastian (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten der Globalisierung, Transformation und Entgrenzung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 273–283.

Rohs, Matthias (2020): Abriss einer Mediengeschichte der Erwachsenenbildung. In: Dörner, Olaf/Grotlüschen, Anke/Käpplinger, Bernd/Molzberger, Gabriele/Dinkelaker, Jörg (Hrsg.): Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 155- 164.

Rohs, Matthias/Bolten, Ricarda (2020): Einstellungen von Erwachsenenbildner*innen zur digitalen Transformation der Weiterbildung. In: Dörner, Olaf/Iller, Carola/Schüßler, Ingeborg/von Felden, Heide/Lerch, Sebastian (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten der Globalisierung, Transformation und Entgrenzung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 77–88.

Rohs, Matthias/König, Philipp/Kohl, Jonathan/Hellriegel, Jan (2021): Digitalisierung als Gegenstand von Kursangeboten – Eine Längsschnittuntersuchung der vhs Ulm. In: Bernhard-Skala, Christian/Bolten-Bühler, Ricarda/Koller, Julia/Rohs, Matthias/Wahl, Johannes (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Bielefeld: wbv, S. 149–169.

Rosenberg, Hannah (2015): Erwachsenenbildung als Diskurs. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion. Bielefeld: transcript.

Rosenberg, Hannah/Hof, Christiane (2014): Die Entwicklung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Lichte ihrer Jahrestagungen. In: Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Opladen: Barbara Budrich, S. 79–100.

Rittelmeyer, Christian (2018): Digitale Bildung – ein Widerspruch. Erziehungswissenschaftliche Analysen der schulbezogenen Debatten. Oberhausen: Athena.

Schäffer, Burkhard (2003): Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen: Leske + Budrich.

Schiersmann, Christiane (1987): Allgemein-Bildung und weibliche Kultur. In: Schlutz, Erhard/Siebert, Horst (Hrsg.): Zur Entwicklung der Erwachsenenbildung aus wissenschaftlicher Sicht. Allgemeinbildung, Weiterbildungspolitik, Qualifizierungsoffensive, politische Bildung. Tagungsbericht Nr. 16. Bremen: Universität Bremen, S. 51–70.

Schlutz, Erhard/Siebert, Horst (1987): Zur Entwicklung der Erwachsenenbildung aus wissenschaftlicher Sicht. Allgemeinbildung, Weiterbildungspolitik, Qualifizierungsoffensive, politische Bildung. Tagungsbericht Nr. 16. Bremen: Universität Bremen.

Schmidt-Lauff, Sabine (2014): Geschichte der Sektion Erwachsenenbildung. Eindrücke, Einblicke und Zusammenhänge aus 40 Jahren Sektionsentwicklung. In: Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Opladen: Barbara Budrich, S. 11–57.

Schmitz, Enno (1981): Zur bildungsökonomischen Bestimmung von Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung (Thesenpapier). In: Mader, Wilhelm (Hrsg.): Theorien zur Erwachsenenbildung. Beiträge zum Prinzip der Teilnehmerorientierung. Bremen: Universität Bremen, S. 48–67.

Schrage, Dominik (1999): Was ist ein Diskurs? Zu Michel Foucaults Versprechen, „mehr“ ans Licht zu bringen. In: Bublitz, Hannelore/Bührmann, Andrea D./Hanke, Christine/Seier, Andra (Hrsg.): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven auf die Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 63–74.

Schwab-Trapp, Michael (2011): Diskurs als soziologisches Konzept. Bausteine für eine soziologisch orientierte Diskursanalyse. In: Keller, Reiner/Hirseland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. Wiesbaden: VS Verlag, S. 283–307.

Sielaff, Lothar (1980): Bildungstechnologie, Medien, Arbeitsmittel. In: Dahm, Gerwin/Gerhard, Rolf/Graessner, Gernot/Kommer, Albert/Preuss, Volker (Hrsg.): Wörterbuch der Weiterbildung. Kempten: Kösel, S. 72–76.

Stalder, Felix (2021): Was ist Digitalität? In: Hauck-Thum, Uta/Noller, Jörg (Hrsg.): Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven. Berlin: Metzler, S. 3–7.

Stang, Richard (2003): Neue Medien und Organisation in Weiterbildungseinrichtungen. In: Bröder, Rainer/Nittel, Dieter (Hrsg.): Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Stanik, Tim (2020): Mikrodidaktische Modelle. Historische Betrachtung eines teildisziplinären Spezialdiskurses. In: Dörner, Olaf/Grotlüschen, Anke/Käplinger, Bernd/Molzberger, Gabriele/Dinkelaker, Jörg (Hrsg.): Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten. Opladen: Barbara Budrich, S. 274–284.

Strunk, Gerhard (1988): Die Vielfalt der Weiterbildung und die Anforderungsvielfalt an die Mitarbeiter – Aus der Sicht der Universität der Bundeswehr. In: Schlutz, Erhard/Siebert, Horst (Hrsg.): Ende der Professionalisierung? Die Arbeitssituation in der Erwachsenenbildung als Herausforderung für Studium, Fortbildung und Forschung. Tagungsbericht Nr. 17. Bremen: Universität Bremen, S. 99–109.

Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (1994): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (1. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.

Tymister, Ulrike (1993): Computereinsatz in der Alphabetisierung als Beitrag einer Elementarbildung. In: Derichs-Kunstmann, Karin/Schiersmann, Christiane/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Die Fremde – Das Fremde – Der Fremde. Frankfurt a.M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, S. 74–82.

von Hippel, Aiga (2007): Medienpädagogische Erwachsenenbildung: Eine Analyse von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlichem Bedarf und Teilnehmendeninteressen. Saarbrücken: Saarland, Landesmedienanstalt.

von Hippel, Aiga/Freide, Stephanie (2018): Erwachsenenbildung und Medien. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 973–999.

von Werder, Lutz (1978): Zum Paradigmenwechsel der Erziehungswissenschaft und der Erwachsenenbildung. Versuch zur Konstituierung methodischer und didaktischer Grundlagen der alltäglichen Erwachsenenbildung. In: Dikau, Joachim/Holzapfel, G. (Hrsg.): Didaktik als Ansatzpunkt erwachsenenpädagogischer Theoriebildung. Berlin: Freie Universität Berlin, S. 38–61.

Wirth, Ingeborg (Hrsg.) (1978): Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Paderborn: Schöningh.

Wittpoth, Jürgen (2001): Medien. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): a.a.O., S. 220–222.

Wrana, Daniel (2006): Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse. Baltmannsweiler: Schneider.

Wunder, Maik (2018): Diskursive Praxis der Legitimierung und Delegitimierung von digitalen Bildungsmedien – Eine Diskursanalyse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Professionell Professionalisieren. Reflexionen zu Theorie-Praxis-Verhältnissen im Studium der Erwachsenenbildung

Claudia Kulmus und Claudia Lobe

1 Einleitung

Vor gut fünfzig Jahren wurden mit dem KMK-Beschluss der Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft (1969), der Einrichtung erster Lehrstühle mit Denomination Erwachsenenbildung (1970), der Gründung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE) und der Entstehung der Kommission (heute Sektion) Erwachsenenbildung innerhalb der DGfE (1971/72) wesentliche Grundsteine gelegt, um die Erwachsenenbildung als erziehungswissenschaftliche Teil- oder Subdisziplin an den Universitäten zu verankern. Die akademischen Ausbildungsstrukturen sind dabei Teil ihrer „Disziplinierungspfade“[1] und eine Auseinandersetzung über die akademische Lehre und Fragen des erziehungswissenschaftlichen Studiums im Selbstverständnis der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und ihren Sektionen angelegt: „Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ist eine Vereinigung der in Forschung und Lehre tätigen Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler […] Zweck der DGfE ist die Förderung von Wissenschaft und Forschung, Bildung und Erziehung auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Pädagogik“ (DGfE 2021[2]). Die Studienstrukturen haben die Sektion in den vergangenen Jahrzehnten immer wieder zu theoretischen, konzeptionellen und empirischen Auseinandersetzungen veranlasst.

In der Frage, wie Studienangebote der Erwachsenenbildung Bezüge zur erwachsenenpädagogischen Bildungspraxis herstellen und damit eine akademische Vorbereitung für erwachsenenpädagogische Tätigkeiten leisten können, spiegelt sich das „gespannte“, „schwierige“ oder gar als „gebrochen“ geltende Verhältnis von Theorie und Praxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung (Scheidig

1 vgl. Call for Papers zu diesem Jubiläumsband
2 zuletzt abgerufen am 09.07.2021 von https://www.dgfe.de/dgfe-wir-ueber-uns

2020). Weit vorangeschritten ist inzwischen dessen theoretische Aufarbeitung. In empirischer Hinsicht gilt es zukünftig verstärkt weitere Einsichten zu gewinnen sowohl in die individuelle Professionalitätsentwicklung von Studierenden als auch in die Praxis der Vermittlung in der akademischen Lehre (vgl. aktuell z.B. Maier-Gutheil/Weinhardt 2020; systematisierend Egetenmeyer/Schüßler 2012). Obwohl es Schnittstellen zum Feld der Hochschulforschung gibt, handelt es sich hier auch um einen genuinen erwachsenenbildungswissenschaftlichen Forschungs- und Gestaltungsbereich.

Was neben der weit entwickelten theoretischen und bereits begonnenen empirischen Auseinandersetzung noch aussteht, sind systematische, reflexive Orte in der Sektion für einen Diskurs über die Professionalisierungspraxis von Hochschullehrenden der Erwachsenbildung, die Thematisierung eigener Praxisverstrickungen in eine akademische Ausbildungspraxis, die Vergewisserung über professionelle Selbstverständnisse. Angesprochen ist damit eine Professionalisierung zweiter Ordnung, nämlich die professionelle Reflexion der Erwachsenenbildungswissenschaftler*innen über die Unterstützung von Professionalisierungsprozessen bei Studierenden der Erwachsenenbildung. An dieser Stelle wechseln wir notwendigerweise die Perspektive: Denn hier reflektieren wir nicht aus der analytischen Distanz unbeteiligter Forscher*innen, sondern sind selbst in dieses Geschehen involviert. Wir machen insofern unsere eigenen Aufgaben in der Lehre für Studierende zum Thema, für deren Professionalisierung wir uns verantwortlich fühlen.

Aus dieser doppelten Perspektive heraus bearbeitet der Beitrag die Frage, wie solche Theorie-Praxis-Relationierungen schon in der akademischen Ausbildung möglich werden können und welche Bedeutung sie für eine erwachsenenpädagogische Professionalisierung besitzen.

2 Reflexive Theorie-Praxis-Relationierung als Daueraufgabe in der Professionalisierung von Erwachsenenbildner*innen

Als ein zentraler Aspekt von Professionalität wird verstanden, widersprüchliche und komplexe Handlungsanforderungen zu bewältigen und dabei auf wissenschaftliches Wissen zurückzugreifen (Tietgens 1988; Gieseke 2018). Allerdings ist es durchaus herausfordernd und bis heute auch Diskussionsgegenstand in der Wissenschaft, in welcher Form dies geschehen kann und soll (z.B. Beck/Bonß 1995). Hintergrund dieses „historischen“ Problems ist die Erkenntnis, dass Wissenschaft und Praxis unterschiedlichen Handlungslogiken folgen. Während die Praxis der Wissenschaft dem Kriterium von Wahrheit und von methodisch abgesicherter Wissensproduktion verpflichtet ist, stehen die Tätigen in der (hier erwachsenenpädagogischen) Handlungspraxis unter einem Handlungs- und Entscheidungsdruck. Es gilt, berufliche Handlungsprobleme situativ zu lösen (vgl.

Altrichter/Kannonier-Finster/Ziegler 2005; Haberzeth 2018). Gleichzeitig ist es auf einer gesellschaftlichen und sehr grundsätzlichen Ebene Konsens, dass in modernen Gesellschaften wissenschaftlichem Wissen insgesamt eine zentrale Rolle zugesprochen wird bei der Bewältigung von Handlungsproblemen.

Gerade für (erwachsenen-)pädagogische Tätigkeiten werden dabei in professionstheoretischer Perspektive die antinomischen, widerspruchsvollen bzw. paradoxen Spannungen im professionellen Handeln hervorgehoben, „die das professionelle Handeln weder als wissenschaftlich steuerbares, noch bürokratisch lenkbares bzw. expertokratisch aus allgemeinen Regelsätzen ableitbares Handeln erscheinen lassen. Es stellt sich vielmehr als eigener Handlungstypus dar, dessen Spezifik gerade in prekären Vermittlungsleistungen bzw. Relationierungen zwischen verschiedenen teilweise widersprüchlichen Handlungsanforderungen zu konzipieren ist“ (Helsper/Krüger/Rabe-Kleeberg 2000: 9; v. Hippel 2011, systematisierend Helsper 2021).

Es stellt sich daher immer wieder neu die Frage, wie angesichts der unterschiedlichen Handlungslogiken wissenschaftliches Wissen zur Bewältigung beruflicher Handlungsanforderungen beitragen kann, wie also Professionalität möglich wird. Vielfach wurden dabei zunächst die strukturellen Unterschiede der unterschiedlichen Handlungs- und Wissenslogiken diskutiert. Vereinfacht gesagt, lässt sich dabei eine eher szientistische Diskussionstradition beschreiben, die das Verhältnis von Theorie und Praxis als „Einheitsmodell“ betrachtet (Ludwig 2015: 19) und in der der wissenschaftlichen Rationalität das Primat zugewiesen wird. In dieser Lesart ist Wissenschaft der Praxis überlegen, die Befolgung wissenschaftlicher Rationalitätskriterien führt, so die naive Annahme, zu einer „besseren“ Praxis (vgl. Ludwig 2015). Damit einher geht das Bedürfnis der Steuerung der Praxis durch wissenschaftliches Wissen.

Dem gegenüber steht ein „Differenzmodell“ (Ludwig 2015: 19). Hier werden die unterschiedlichen Handlungslogiken in ihrer strukturellen Ungleichheit als gleichwertig angesehen und eher auf unterschiedliche Grade von Theorien oder, in anderer Formulierung, auch auf unterschiedliche Wissensformen (Vogel 1999) verwiesen. Dabei wird jeweils auf der einen Seite des Pols der Alltagstheorie oder dem Alltagswissen eine gleichwertige Relevanz für die Bearbeitung der jeweiligen Handlungsanforderungen beigemessen wie auf der anderen Seite der Theorie der Theoretiker*innen oder dem wissenschaftlichen Wissen (Vogel 1999; Haberzeth 2018).

Gerade diese Perspektive auf unterschiedliche, aber gleich*wertige* Handlungslogiken und Wissensformen hat durch die Verwendungsforschung (Beck/Bonß 1995; Drerup 1987; Heid/Harteis 2005) eine erhebliche Weiterentwicklung erfahren. Sie fokussiert nicht die Frage danach, wie wissenschaftliches Wissen *angewendet werden soll*, sondern konzentriert sich auf die empirische Analyse dessen, *wie* wissenschaftliches Wissen in unterschiedlichen Praxiszusammenhängen *verwendet wird*, und nimmt damit eine analytische statt einer normativ-programmatischen Perspektive (Wittpoth 2013) ein. Damit eröffnen sich Fragen

nach den Strategien der Wissensverwendung in konkreten institutionellen Bedingungen und pädagogischen Tätigkeiten, und es wird auch empirisch sichtbar, dass das Verhältnis von Theorie und Praxis nicht als linearer Transfer oder deduktive Übernahme von wissenschaftlichem Wissen in Praxis(können) zu denken ist. Vielmehr lässt sich eine eigensinnige Aneignung und Verwendung von wissenschaftlichem Wissen in der Praxis nachzeichnen (auch bezeichnet als Transformation oder Thematisierung von wissenschaftlichem Wissen in der Praxis, z. B. Haberzeth 2010).

Umso stärker stellt sich dann die Frage, wie die akademische Professionalisierung überhaupt erfolgen und ermöglicht werden kann. Dazu hat sich der Begriff der reflexiven Professionalität (Dewe 2004) oder auch der reflexiven Handlungsfähigkeit (Faulstich 2015) weitgehend durchgesetzt. Damit ist die Fähigkeit der Relationierung „zweier differenter Wissens- und Handlungssphären" (Dewe 2004: 329) angesprochen. In dieser sind professionell Tätige beiden Sphären gleichermaßen verpflichtet, ohne sie „unter einem Einheitspostulat" (ebd.: 327) zusammenzwingen zu müssen. Der oder die reflexive Professionelle hat damit die Fähigkeit, wissenschaftliches Wissen mit praktischen Handlungsanforderungen zu relationieren, und „reflektiert situativ seine Berufserfahrungen und die zu bearbeitenden Problemlagen und Unsicherheiten in der Kommunikation mit seinem Adressaten unter Nutzung einer multiplen Wissensbasis" (Dewe 2013: 107). Das dafür erforderliche Professionswissen basiert in diesem Verständnis nicht auf einer Verbindung von wissenschaftlichem und berufspraktischem Wissen, sondern stellt eine eigenständige dritte Wissensform dar (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992: 78ff.). Sie konstituiert sich in der „Begegnung" von Wissenschaft und Praxis im Sinne einer interaktionalen Professionalisierung (Jütte/Walber/Behrens 2012; Meyer/Walber/Jütte 2019). Allerdings übersteigt die Komplexität in der Arbeitssituation professionell Handelnder das ihnen zur Verfügung stehende Wissen, so dass auch der Umgang mit Ungewissheit Teil einer solchen Verwendungslogik ist.

Diese anspruchsvolle Relationierungs- und Reflexionsarbeit anzubahnen, ist Teil der akademischen Professionalisierung im (erwachsenenbildungs-)wissenschaftlichen Studium. Dabei gilt allerdings, dass „das" Theorie-Praxis-Problem zwar ein strukturelles Problem der wissenschaftlichen Ausbildung darstellt; die zu seiner Bearbeitung benötigten Wissens- und Sinnressourcen sind jedoch an die Relationierungsprozesse konkreter Studierender gebunden. Das Studium wäre in diesem Sinne nicht als „Null"-Punkt individueller Professionalisierung zu denken. Vielmehr bringen Studierende biografische Sinnbildungsprozesse und Erfahrungsaufschichtungen mit, an die sie im Studium anknüpfen, verbunden mit alltagsweltlichen Erwartungen an das Studium und berufliche Zukunftsentwürfe, die als Eingangsmotivation in das Studium hineingetragen werden (vgl. z. B. v. Hippel/Schmidt-Lauff 2012).

3 Professionalisierung durch akademische Lehre: didaktisch, biografisch, reflexiv

Immer wieder werden diese Themen auch in der Disziplin verhandelt und aktualisiert, erkennbar bspw. an Themenheften der Hessischen Blätter für Volksbildung (z.B. 1/2015, 1/2020[3]) oder der Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ehemals Report; z.B. 4/2005). Und auch jüngere Zeitschriften nehmen das Thema immer wieder auf, zuletzt die Zeitschrift Debatte (1/2020)[4]. Dabei geht es ganz grundsätzlich um die Frage, wie sich berufliche Handlungspraxis in die Ausbildung der Studierenden hineinholen lässt, ohne das Moratorium für die theoretische Auseinandersetzung und das Kennenlernen von wissenschaftlichem Denken generell aufzulösen. Neben umfänglicheren Interaktionsformaten zwischen Studierenden und Vertreter*innen der erwachsenenpädagogischen Praxis, z.B. in Form von Projektstudien oder Mentoring-Programmen (Jütte/Walber 2015), lässt sich auf der didaktischen Ebene einzelner Lehrveranstaltungen als gemeinsamer Kern methodischer Überlegungen bis in die jüngere Zeit hinein letztlich das Prinzip der „Fallarbeit“ erkennen. Gleichzeitig muss unter Professionalisierungsgesichtspunkten dieser methodische Ansatz auch eingeordnet werden in grundsätzlichere Prozesse der Entwicklung eines professionellen Selbst.

3.1 Fallarbeit als didaktische Grundfigur

Fallarbeit wird in der akademischen Lehre in unterschiedlichen Variationen ausgestaltet und immer wieder auch theoretisch diskutiert (vgl. Digel/Goeze/Schrader 2012; Beier/Wyßuwa/Wagner 2020; Stanik/Franz 2020)[5]. Als systematische Analysemethode für die Erwachsenenbildung hat v.a. Müller (1998) Fallarbeit entwickelt. „Fälle“ sind dabei „konkrete Ereignisse oder Situationen, die die BildungsteilnehmerInnen in ihrem Alltag selbst entweder gerade erleben oder erlebt haben, in denen sie selbst, neben anderen Personen, eine zentrale Rolle spielen, die einen sachlichen Hintergrund haben und die in räumliche bzw. zeitliche Strukturen eingebettet sind“ (Müller 1998: 6). Es geht also einerseits um einen hohen Konkretisierungsgrad, zum anderen um die persönliche Involviertheit. Entlang strukturierter Arbeitsschritte (Müller 1998) erlaubt der Ansatz, regelgeleitet und unter Einbezug verschiedener Perspektiven verallgemeinerbare Probleme in dem konkreten Fall zu erkennen. In dem Vorgehen

---

3 Die Ausgabe 1/2015 hatte „Das Verhältnis von Theorie und Praxis“ zum Gegenstand. Die Ausgabe 1/2020 stand unter dem Thema „Professionalität – Studiengänge der Erwachsenenbildung“.

4 Die Ausgabe widmete sich „Theorie-Praxis-Perspektivierungen“.

5 Zu einer systematischen Auseinandersetzung mit Fallarbeit und Kasuistik in Forschung und Lehre siehe z.B. Wittek/Rabe/Ritter (2021).

liegt auch die Chance, nicht nur durch die Analyse eigener Situationen, sondern auch über das gemeinsame Reflektieren in der Gruppe den Fall auch für die anderen Teilnehmenden, die nicht direkt involviert sind, zugänglich zu machen. Damit ist keine simple Transferlogik angesprochen, sondern es verbindet sich eine analytische Perspektive mit der Anerkennung, dass in der Handlungspraxis eben auch Handlungsprobleme auftreten können, die tatsächlich „gelöst“ werden müssen und wo kein Rückzug auf eine analytische, mit verschiedenen Perspektiven spielende und den Ausgang offen lassende Haltung möglich ist.

Gerade dieser Aspekt ist wichtig mit Blick auf Studierende der Erwachsenenbildung, die noch nicht alle auf umfängliche Praxiserfahrungen zurückgreifen können. Die systematische Vorgehensweise bei der Analyse von Fällen, das Hinterfragen von Deutungen und das Aufdecken unterschiedlicher Bedeutungsschichten kann auch ohne eigene Involviertheit neue Einsichten eröffnen. Die Nutzung von wissenschaftlichem Wissen (etwa über die Bedeutung struktureller Bedingungen für Lernen und für Lehren, über Lernwiderstände etc.) für die Beschreibung und Analyse der Handlungssituationen ist auch eine methodische Arbeit, deren Einüben auch für die Reflexion (späterer) eigener Handlungspraxis hilfreich sein kann. Methodische Handlungsanforderungen liegen einerseits darin, zu erkennen, welche Wissensbestände überhaupt hilfreich sein können für die Durchdringung der Tiefenstruktur eines Falls; andererseits darin, mit Wissensbeständen und fremden Perspektiven umzugehen und diese als fruchtbare Irritationen der eigenen, zunächst selbstverständlichen Deutungen eines Falls zu nutzen.

Die Fallarbeit bietet einen vielfach entwickelten methodischen Ansatz, um das theoretisch ausgearbeitete Theorie-Praxis-Problem in der Lehre aufzugreifen und zu bearbeiten. Bei diesen methodisch-didaktischen Erwägungen gilt es gleichzeitig im Blick zu behalten, dass Theorie-Praxis-Relationierungen keine singulären Lehr-Lern-Ereignisse darstellen, sondern in individuelle Professionalisierungsprozesse von Studierenden eingebunden sind, die dem Studium vorausgehen und nachfolgen.

3.2 Professionalisierung als biografische Arbeit am professionellen Selbst

Aus der Perspektive von Studierenden sind Relationierungsprozesse von Wissenschaft und Praxis im Studium eingelagert in einen individuellen Professionalisierungsprozess. Diesen verstehen Nittel und Seltrecht (2008: 124) als einen „an das konkrete Individuum gebundenen Ausbildungs- und Reifeprozess“, der u. a. mit der Entwicklung eines (selbst-)reflexiven Habitus verknüpft ist. Das Studium stellt „im Prozeß der beruflichen Identitätsbildung eine neuralgische Zeitspanne dar“ (Nittel 1995: 35). Gleichzeitig bestehen alltagsweltliche Vorstellungen über Erwachsenen- und Weiterbildung bzw. pädagogische Praxis bereits vor der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen

und nehmen Einfluss auf das Studierverhalten und die Kompetenzentwicklung (Egetenmeyer/Schüßler 2014: 36). Biografie und Professionalisierung hängen insofern eng miteinander zusammen.

Studienentscheidungen und Studienfachwahlen sind u.a. verbunden mit biografischen Erfahrungsaufschichtungen, schulischen Fächerpräferenzen oder familiären Berufstraditionen (vgl. Horstkemper/Tillmann 2008). In biografietheoretischer Perspektive stellen sich „Bildungsentscheidungen" weniger als Produkt punktueller, rationaler Entschlüsse dar, sondern vielmehr als langfristige Formierung und Relationierung verschiedener wahrgenommener (Un-)Möglichkeitsräume und Sinndeutungen im Zusammenspiel mit unterschiedlichen Akteur*innen, wirkmächtigen Diskursen und institutionellen Logiken (Dausien 2014). Insofern haben Studienentscheidungen eine „Vorgeschichte", an die Studienerfahrungen, auch im Zusammenhang mit Theorie-Praxis-Relationierungen, anschließen. Die an Bildungsentscheidungen geknüpften Erwartungen und Zukunftsentwürfe können während des Studiums, aber auch über das Studienende und den Berufseinstieg hinaus noch weiterentwickelt und ggf. auch enttäuscht werden (v.Hippel/Kulmus 2020). Es zeigen sich z.B. systematische Differenzen zwischen den häufigsten Studienmotiven von erziehungswissenschaftlichen Studienanfänger*innen („Helfen", „Arbeit mit Menschen") und der konzeptionellen Ausrichtung der akademischen Ausbildung gerade auf planerisch-disponierende Tätigkeitsfelder in Führungs- bzw. Leitungspositionen, die keinen oder wenig direkten Kontakt zu Teilnehmenden und Adressat*innen beinhalten (Schwarz 2009). Biografie- und milieuspezifische Prägungen erweisen sich als wesentlich für die Haltungen der Studierenden zum Studium der Erwachsenenbildung und die Ausbildung eines fachspezifischen Habitus (vgl. Angenent 2015: 73) sowie für die spätere Aneignung des Berufsfeldes (Bremer/Pape/Schlitt 2020).

Daher ist die biografische (Selbst-)Reflexion ein zentraler Bestandteil von Professionalität (Fabel/Tiefel 2004: 15). Justen (2015: 97) formuliert es so: „Wenn es aber um die akademische Professionalisierung von angehenden Erwachsenenbildner_innen geht, die in ihrem Berufsleben in bildungsplanerischer, lehrender, beratender und begleitender Weise Menschen in ihren individuellen Lern- und Bildungsbewegungen unterstützen sollen, dann ist es unerlässlich, dass sie fähig sind, ihre eigenen, biographisch geprägten Erfahrungen, Einstellungen und Haltungen zum Lernen, Lehren, Beraten und Bilden zu reflektieren, um eine bewusste und damit möglichst professionelle erwachsenenpädagogische Arbeit leisten zu können".

Für eine „biographische Arbeit am professionellen Selbst" (Schlüter 2008: 38) schon während des Studiums kann sowohl die Auseinandersetzung mit eigenbiografischem als auch mit fremdbiografischem Material hilfreich sein, etwa über die Analyse biografischer Interviews mit Berufsträger*innen als Teil der Methodenausbildung (Schlüter 2008: 38). Justen (2006) schlägt bspw. vor, in Seminaren zur Biografiearbeit in der Erwachsenenbildung biografietheoretische und -methodische Inhalte mit persönlichen Erfahrungen zu verknüpfen. Dafür

werden im Seminarverlauf zunächst biografietheoretische Perspektiven und Konzepte erarbeitet, die dann zunehmend um biografische Übungen (z. B. zur eigenen Studienfachwahl) ergänzt werden, um die eigene Biografie zum Lerngegenstand zu machen.

Bei der Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie als angehende Erwachsenenpädagog*innen geht es um die Reflexion der eigenen Position, z. B. dem Verständnis (und Kontingentwerden) der eigenen Lern- und Bildungsgeschichte im historischen, milieuspezifischen, geschlechtsgebundenen Kontext oder den Motiven der Berufswahl. Gerade vor dem Hintergrund, dass Studierende über berufspraktisches Erfahrungswissen in der Rolle als professionelle Pädagog*innen in der Regel noch nicht verfügen, kann die Reflexion (immer vorhandener) eigener Lern- und Bildungserfahrungen anhand von wissenschaftlichem Wissen eine Möglichkeit der Relationierung von wissenschaftlichen und erfahrungsbezogenen Wissensformen darstellen. Wenn diese reflexive Leistung unter Rückgriff auf wissenschaftliche Wissensressourcen geschieht, kann von akademischer Professionalisierung gesprochen werden.

4 Beobachtung 2. Ordnung: Kommunikative Räume für die professionelle Professionalisierung in der Erwachsenenbildung

Individuelle Professionalisierungsprozesse von Studierenden und ihr Umgang mit Theorie- und Praxisfragen sind, wie bereits dargestellt, biografisch gerahmt. Denkt man diese Perspektive weiter, so wird deutlich, wie sehr und auf welche Weise auch die ausbildenden Personen wiederum Teil der strukturellen Differenzen zwischen Wissenschaft und Praxis, aber auch zwischen ihrer eigenen Lehrpraxis und der zukünftigen Praxis ihrer Lernenden sind. Damit ist dann eine zweite Professionalisierungsebene angesprochen: die Professionalisierung des akademischen Lehrpersonals. Denn die Frage, wie Theorie-Praxis-Relationierungen im Studium unterstützt werden können, lässt sich nicht einfach durch den Einsatz der „richtigen" Methoden lösen. Vielmehr handelt es sich um die komplexe Anforderungsstruktur einer Hochschullehre, die sich als professionelles Handlungsfeld ebenfalls durch Theorie-Praxis-Selbst-Relationierungen konturiert.

Bisher haben wir, wie wir es als Forscherinnen gewohnt sind, eine analytische Perspektive eingenommen. In der Professionalisierungs-*Forschung* beobachten und analysieren wir Professionalisierungsprozesse handlungsentlastet, selbst wenn es unsere eigenen Studienstrukturen (Lobe/Walber 2020) oder Studierenden sind, die zum „Gegenstand" der Forschung werden (v. Hippel/Kulmus 2020). Die theoretischen und methodischen Überlegungen zeigen aber deutlich, dass wir selbst als Lehrende in der akademischen Ausbildung nicht außerhalb des Systems stehen. Hier sind wir zugleich selbst pädagogische Prak-

tiker*innen im Feld der Hochschullehre und damit aktiv in eine Lehr- und Professionalisierungs-*Praxis* involviert, die nicht nur das Theorie-Praxis-Problem für die Studierenden thematisieren kann und muss, sondern selbst mit eigenen Theorie-Praxis-Problemen (des Lehrens, Lernens, Bildens, Beratens, Begleitens, Prüfens) zu tun hat. Wir sind herausgefordert, auch einen normativen Standpunkt zu entwickeln und uns darüber zu vergewissern, was wir unter Erwachsenenbildungsprofessionalität verstehen wollen, inwiefern ein Studium einen solchen Professionalisierungsprozess befördern kann und wie wir selbst durch unsere Lehre dazu beitragen können. Unsere eigene erwachsenenpädagogische und wissenschaftliche Sozialisation, unsere Wissenschafts- und Praxisverständnisse, unsere Schwerpunktsetzungen durch Studium und Forschung, unsere beruflichen Erwartungen und Wünsche, unser Interesse und Desinteresse an spezifischen erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern spielen auch für unser Lehrhandeln eine Rolle; sie prägen, welche Schwerpunkte wir für unsere Studierenden setzen, welche Räume wir ihnen geben für das Einbringen eigener (z. B. Praxis-) Wünsche oder welchen Stellenwert wir Theorie-Praxis-Reflexionen in unserer eigenen Lehre geben.

Wenn wir die universitäre Lehre als professionelles Handlungsfeld von Wissenschaftler*innen verstehen wollen, die zugleich an der akademischen Professionalisierung von Erwachsenenbildner*innen beteiligt sind, erfordert dies auch ein entsprechendes professionelles Selbstverständnis, das die akademische Lehre als Ausbildung von Studierenden für eine erwachsenenpädagogische Praxis miteinschließt. Eine Professionalisierung in der Hochschullehre ist dabei auf kommunikative Orte und Communities of Practice angewiesen, in denen eine bewusste Reflexion des eigenen Lehrhandelns stattfinden kann (Benz-Gydat/Jütte/Lobe/Walber 2021). Zwar wurde der Diskurs über Lehre insgesamt in den vergangenen Jahren gestärkt, u. a. durch das Bund-Länder-Programm Qualitätspakt Lehre (QPL). Die formalisierten Orte dieses Diskurses werden in den Hochschulen aber häufig in den „Third Space", z. B. in hochschuldidaktische Zentren, verlagert, was eher zu einer Trennung von „Forschungswelten" und „Lehrwelten" führt, so dass es für diese Fragen keinen systematischen, *fach*bezogenen Raum gibt.

Dann geht es in lehrbezogenen Austauschformaten oft um die Bearbeitung allgemeiner Handlungsprobleme in der Lehre oder um methodische Impulse; jenseits fachdisziplinärer und professionsfeldbezogener Spezifika. Auch die Einordnung in das strukturelle Problem der eigenen Lehrsituation mit Blick auf die Vermittlung zwischen unterschiedlichen Handlungslogiken rückt dann (eher) nicht in den Blick. Die Fragen, die wir uns also mit Blick auf unsere Studierenden und deren professionelles Handeln stellen, stellen wir uns auch mit Blick auf uns selbst, auf unser Lehrhandeln; und zwar nicht so sehr, weil wir der Lehre als solcher einen besonderen Stellenwert geben wollen (wie es hochschuldidaktische Ansätze vielleicht tun), sondern weil wir selbst professionell sein und werden wollen in der Ausbildung von zukünftigen Erwachsenenbildner*innen.

„Praxis“ (als Praxis der Erwachsenenbildung) und „Theorie“ (als wissenschaftliche Auseinandersetzung) verzahnen sich hier untrennbar. Unser Beitrag zu einer guten und „praxisorientierten“ Lehre ist also ein Beitrag zur Professionalisierung von Erwachsenenbildner*innen und braucht daher auch eine professionalisierte Unterstützung durch Lehrende an den Universitäten, damit sie ihrerseits die Relevanz der außeruniversitären Praxis anerkennen und zugleich im Verhältnis zu wissenschaftlichem Wissen einordnen können.

Für dieses Reflexivwerden der eigenen lehrbezogenen Handlungspraxis im Hinblick auf die eigenen Zielvorstellungen und Professionalisierungsbemühungen im Studium der Erwachsenenbildung nutzen wir, so unsere Erfahrungen, im universitären Alltag allenfalls beiläufige Gelegenheiten: in Flurgesprächen, beim gemeinsamen Mittagessen oder in Gesprächen mit Kolleg*innen, wenn bspw. Konflikte mit Studierenden auftreten, weil angeblich die Praxisnähe des Studiums fehlt. Solche informellen und situativen Kommunikationsstrukturen bilden wichtige Formen der alltagsintegrierten Reflexion, zeigen aber, dass der Aufbau eines Lehrhabitus, anders als die Forschungssozialisation, eher zufällig und ungeplant stattfindet; Lehre tritt vor allem als wenig prestigeträchtiges „Beiwerk“ universitärer Arbeit in Erscheinung (Egger 2012: 30). Zusätzlich braucht es daher institutionalisierte, kollektive Kommunikationszusammenhänge, in denen erwachsenenbildnerische Professionalisierungsbemühungen reflexiv und diskursiv bearbeitet werden können.

Neben den jeweils lokalen Kommunikationszusammenhängen von Erwachsenenbildungswissenschaftler*innen an verschiedenen Hochschulstandorten sehen wir einen solchen Ort des reflexiven, kollegialen Austauschs auch in der Sektion Erwachsenenbildung. In der scientific community sind wir es zwar eher gewohnt, uns zu unseren empirischen oder theoretischen Arbeiten auszutauschen. Wenn wir nun nach 50 Jahren Sektionsgeschichte in die Zukunft blicken, sehen wir aber in neuen Kommunikationsformaten, wie dem Barcamp im Rahmen der Jahrestagung, den digitalen Sektionstreffen, dem digitalen Netzwerk der Wissenschaftler*innen jenseits der Professur (Netz EB) neue und erweiterte Austauschmöglichkeiten, um fachdisziplinäre Orte der Professionalisierung von Erwachsenenbildner*innen durch die akademische Lehre zu schaffen.

Literatur

Altrichter, Herbert/Kannonier-Finster, Waltraud/Ziegler, Meinrad (2005): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Sozialwissenschaften. In: Heid, Helmut/Harteis, Christian (Hrsg.): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 119–142.

Angenent, Holger (2015): Berufliche Orientierungen aus biographischer Retrospektive. ErwachsenenbildnerInnen auf dem Weg von der Disposition zur Position. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (1995): Verwendungsforschung – Umsetzung wissenschaftlichen Wissens. In: Flick, Uwe u. a. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Beltz, S. 416–419.

Beier, Frank/Wyßuwa, Franziska/Wagner, Elisa (2020): Fallinterpretationen zwischen Theorie- und Anwendungsbezug. Zum praktischen Nutzen wissenschaftlicher Erkenntnis am Beispiel der qualitativen Kurs- und Unterrichtsforschung. In: Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung 2020, Jg. 3, H. 1, S. 6–22.

Benz-Gydat, Melanie/Jütte, Wolfgang/Lobe, Claudia/Walber, Markus (2021): Neue Lehre in der Hochschule. Verstetigung innovativer Lehrprojekte in sozialen Hochschulwelten. Innovative Hochschule, Bd. 3. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Bremer, Helmut/Pape, Natalie/Schlitt, Laura (2020): Habitus und professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2020, Jg. 70, H. 1, S. 57–70.

Dausien, Bettina (2014): „Bildungsentscheidungen“ im Kontext biografischer Erfahrungen und Erwartungen. In: Miethe, Ingrid/Ecarius, Jutta/Tervooren, Anja (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 39–61.

Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (1992): Das »Professionswissen« von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dies. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske und Budrich, S. 70–91.

Dewe, Bernd (2004): Wissen, Können und die Frage der Reflexivität. In: Bender, Walter/Groß, Maritta/Heglmeier, Helga (Hrsg.): Lernen und Handeln. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 321–331.

Dewe, Bernd (2013): Reflexive Sozialarbeit im Spannungsfeld von evidenzbasierter Praxis und demokratischer Rationalität – Plädoyer für die handlungslogische Entfaltung reflexiver Professionalität. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 95–118.

Digel, Sabine/Goeze, Annika/Schrader, Josef (2012): Aus Videofällen lernen. Einführung in die Praxis für Lehrkräfte, Trainer und Berater. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Drerup, Heiner (1987): Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Egetenmeyer, Regina/Schüßler, Ingeborg (Hrsg.) (2012): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Hohengehren: Schneider Verlag.

Egetenmeyer, Regina/Schüßler, Ingeborg (2014): Empirische Befunde zur Akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Strukturelle und subjektive Faktoren der Professionalitätsentwicklung an Hochschulen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2014, Jg. 64, H. 1, S. 29–42.

Egger, Rudolf (2012): Sozialisationsbedingungen von ForscherInnen in universitären Lehrräumen. In: Egger, Rudolf/Merkt, Marianne (Hrsg.): Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre. Wiesbaden: Springer VS, S. 29–44.

Fabel, Melanie/Tiefel, Sandra (2004): Biographie als Schlüsselkategorie qualitativer Professionsforschung – eine Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Biographische Risiken und neue professionelle Herausforderungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 11–40.

Faulstich, Peter (2015): Reflexive Handlungsfähigkeit vermitteln. Aufgaben der Wissenschaft in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2015, Jg. 65, H. 1, S. 8–16.

Gieseke, Wiltrud (2018): Professionalisierung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenen- und Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1051–1069.

Haberzeth, Erik (2010): Thematisierungsstrategien im Vermittlungsprozess. Hohengehren: Schneider Verlag.

Haberzeth, Erik (2018): Wissenschaftliches Wissen und berufliche Erfahrung vermitteln – Herausforderung einer wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Zimmermann, Tobias/Thomann, Geri/Da Rin, Denise (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen. Bern: hep Verlag, S. 41–55.

Heid, Helmut/Harteis, Christian (2005): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-) wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden: Springer VS.

Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula (2000): Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 2000, Jg. 1, H. 1, S. 5–19.

Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Hippel, Aiga von (2011): Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen – Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. In: Report Zeitschrift für Weiterbildungsforschung Jg. 34, H. 1. Online unter: https://www.die-bonn.de/doks/report/2011-programmforschung-02.pdf

Hippel, Aiga von/Schmidt-Lauff, Sabine (2012): Antinomien akademischer Professionalisierung. Studienmotive und Erwartungen von Erwachsenenbildungsstudierenden. In: Egetenmeyer, Regina/Schüßler, Ingeborg (Hrsg.) (2012): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 81–93.

Hippel, Aiga von/Kulmus, Claudia (2020): Patterns in the Motives for the Choice of Course of Study as Different Starting Points for (Academic) Professionalisation – A Study on Students and Alumni of a Selected Course of Studies in (Adult) Education. In: Gravani, Maria/Zarifis, George K./Jõgi, Larissa/Jütte, Wolfgang (Hrsg.): The Role of Higher Education in the Professionalisation of Adult Educators. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, S. 165–184.

Horstkemper Marianne/Tillmann, Klaus-Jürgen (2008): Sozialisation in Schule und Hochschule. In: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, S. 297–305.

Justen, Nicole (2006): Biographiearbeit mit Studierenden der Diplom-Pädagogik. Zwischen wissenschaftlicher Theorie und biographischen Lernerfahrungen. In: Der pädagogische Blick 2006, Jg. 14, H. 2, S. 94–106.

Justen, Nicole (2015): Biographieorientiertes Lernen im akademischen Professionalisierungsprozess. Ein Impuls für die Anregung eines professionellen Selbstverständnisses bei Studierenden der Erwachsenenbildung? In: Justen, Nicole/Mölders, Babette (Hrsg.): Professionalisierung und Erwachsenenbildung. Selbstverständnis, Entwicklungslinien, Herausforderungen. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 91–106.

Jütte, Wolfgang/Walber, Markus/Behrens, Julia (2012): Interaktive Professionalisierung in der Weiterbildung. Das Bielefelder Modell. In: Egetenmeyer, Regina/Schüßler, Ingeborg (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 171–181.

Jütte, Wolfgang/Walber, Markus (2015): Wie finden Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung zusammen? Kooperative Professionalisierungsprozesse aus relationaler Perspektive. In: Hessische Blätter 2015, Jg. 65, H.1, S. 67–75.

Lobe, Claudia/Walber, Markus (2020): Das Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland. Stand und Perspektiven disziplinärer Professionalisierungsangebote. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2020, Jg. 70, H. 1, S. 16–27. doi: 10.3278/HBV2001W003

Ludwig, Joachim (2015): Zum Verhältnis von Wissenschaft und Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter 2015, Jg. 65, H. 1, S. 17–26.

Maier-Gutheil, Cornelia/Weinhardt, Marc (2020): Beratungskompetenzentwicklung aus didaktischer Perspektive. In: Benedetti, Sascha/Lerch, Sebastian/Rosenberg, Hannah (Hrsg.): Beratung pädagogisch ermöglichen?! Lernweltforschung 33. Wiesbaden: Springer Nature, S. 45–60. https://doi.org/10.1007/978–3-658–25917–4_4

Meyer, Kirsten/Walber, Markus/Jütte, Wolfgang (2019): Weiterbildungsstudiengänge als Formate der interaktionalen Professionalisierung. Eine empirische Beobachtung. In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB) 2019, H. 1, S. 30–39. DOI: https://doi.org/10.4119/ZHWB-1570

Müller, Kurt R. (1998): Erfahrung und Reflexion. „Fallarbeit" als Erwachsenenbildungskonzept. In: Grundlagen der Weiterbildung 1998, Jg. 9, H. 6, S. 273–277.

Nittel, Dieter (1995): Erwachsenenbildung – „die unentschiedene Profession"? Der Beitrag biographischer Fallanalysen zur beruflichen Selbstaufklärung. In: Der Pädagogische Blick 1995, Jg. 3, H. 1, S. 35–45.

Nittel, Dieter/Seltrecht, Astrid (2008): Der Pfad der „individuellen Professionalisierung". Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung. Fritz Schütze zum 65. Geburtstag. In: BIOS 2008, Jg. 21, H. 1, S. 124–145.

Scheidig, Falk (2020): Praxisbezüge im Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung. Eine strukturlogische Problementfaltung im Rekurs auf das erwachsenenpädagogische Berufsspektrum. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2020, H. 1, S. 28–38. DOI:10.3278/HBV2001W004

Schlüter, Anne (2008): Biografisches Lernen als Bestandteil des Studiums zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung? In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 31, 4, S. 33–42. DOI: 10.3278/REP0804W033

Schwarz, Jörg (2009): Bildungsmanagement, Pädagogik, Wissenschaft: Referenzpunkte der (beruflichen) Sozialisation von ErwachsenenbildnerInnen. In: Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 171–185.

Stanik, Tim/Franz, Julia (2020): Zwischen Wissenschaft und Praxis. (Didaktische) Perspektiven einer Verschränkung zum beidseitigen Nutzen. In: Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung 2020, Jg. 3, H. 1, S. 37–48.

Tietgens, Hans (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 28–75.

Vogel, Peter (1999): Der Theorie-Praxis-Konflikt in der Pädagogik als Deutungsmuster im Studienalltag – oder: Was lernt man eigentlich im erziehungswissenschaftlichen Studium. In: Der pädagogische Blick 1999, Jg. 7, H. 1, S. 34–40.

Wittek, Doris/Rabe, Thorid/Ritter, Michael (2021): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wittpoth, Jürgen (2013): Einführung in die Erwachsenenbildung. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Unvollständige und teils sehr sonnige Eindrücke – Bilder der Sektionstagungen 2006 in Gießen und 2007 in Bremen

Anke Grotlüschen

Es mag ungewöhnlich sein, einen Wissenschaftsband mit Fotografien einer Tagung zu bereichern, und die Auswahl solcher Bilder ist dann entsprechend begründungspflichtig.

Die Sektionstagung in Gießen fand vor allem am dritten Tag, dem Samstag, im historischen Zeughaus und dem benachbarten Neuen Schloss statt, die über Eck angeordnet sind und so eine Grünfläche mit Sitzgelegenheiten einfassen. Dieses ohnehin ansprechende Setting wurde durch spätsommerlichen Sonnenschein und eine entsprechend erfrischte Stimmung begleitet.

Zu dieser Situation gesellte sich der Umstand, dass ich eine damals noch moderne Spiegelreflexkamera bei mir hatte und die Anwesenden mir die Fotografien durchweg fröhlich gestattet haben. Das Ganze fand in einer Konferenzpause statt, so dass beileibe nicht alle Gäste auf den Bildern festgehalten wurden. Zudem konnte ich natürlich nur an Personen herantreten, die ich hinreichend kannte. Nachdem ich relativ viele etablierte männliche Kollegen abgelichtet hatte, entstand ein Gespräch mit gleichaltrigen Kolleginnen und dies führte zu dem gestellten Gruppenfoto damals promovierter, aber noch nicht professoraler Wissenschaftlerinnen.

Die Bilder wurden nach Rückkehr durch ein Labor entwickelt und mitsamt einer digitalen Fassung zur Abholung bereitgestellt. Die digitalen Fassungen habe ich den abgelichteten Personen mit Bitte um Freigabe gemailt, die Freigaben habe ich auch allesamt erhalten. Die Bilder standen eine Weile an einem passwortgeschützten Ort im Web, so dass die Tagungsteilnehmenden sie ansehen konnten (sie lagen auf dem UHH-Server, dort sind sie inzwischen entfernt). Zudem wurden die Bilder zu Beginn der Sektionstagung 2007 in Bremen im Hörsaal projiziert. Die Rückmeldungen waren positiv, und für eine Weile wurde es üblich, auf den Konferenzen zu Beginn die Bilder des letzten Jahres zu zeigen und am Ende die Bilder der laufenden Konferenz.

Da inzwischen aber eine wahre Bilderflut entstanden ist, ist es sicher auch sinnvoll, diese Praxis wieder zu beenden. Das Selbst wird heute vermutlich hinreichend gespiegelt. Das war auch 2007 schon erkennbar, als digitale Fotos die analoge Praxis abgelöst hatten. Daher sind aus dem Fotofundus von 2007 le-

diglich einige fotografisch geeignete Bilder ausgewählt. Das Einverständnis der Abgebildeten wurde 2022 eingeholt.

Die Durchsicht der Bilder zeigt viele Personen, die nur am Rande auf einem unscharfen Schnappschuss zu erkennen sind, die aber doch vor Ort waren. Und die Bilder erzeugen Sehnsucht nach Begegnung, Austausch, gemeinsamem Lachen und auch dem Ausknobeln intellektueller Probleme. Vielleicht helfen die Fotografien, das lange Fehlen präsentischer Konferenzen mit einigen Erinnerungen zu überbrücken.



Prof. Dr. Detlef Behrmann



Dr. Birte Egloff



Prof. Dr. Peter Faulstich



Prof. Dr. Peter Faulstich Prof. Dr. Michael Schemmann



Prof. Dr. Heide von Felden



Prof. Dr. Hermann Forneck



Prof. Dr. Wiltrud Gieseke Inga Börjesson Prof. Dr. Heidrun Herzberg



Prof. Dr. Petra Grell Prof. Dr. Karl Weber



Prof. Dr. Stefanie Hartz



Prof. Dr. Markus Höffer-Mehlmer



Prof. Dr. Christiane Hof



Prof. Dr. Carola Iller



Dr. Alexandra Ioannidou



Prof. Dr. Wolfgang Jütte



Prof. Dr. Jochen Kade Prof. Dr. Burkhard Schäffer



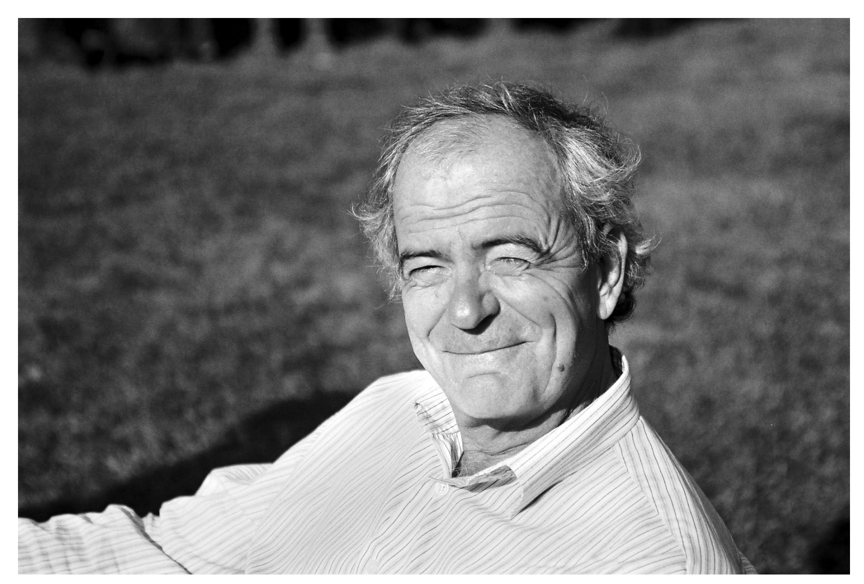
Prof. Dr. Monika Kil



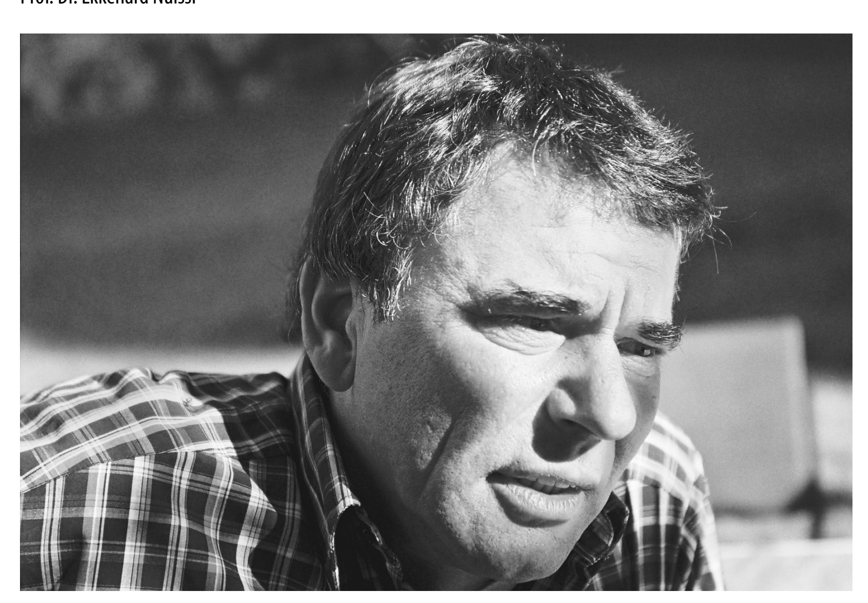
Prof. Dr. Joachim Ludwig



Prof. Dr. Rainer Brödel Prof. Dr. Ekkehard Nuissl Prof. Dr. Stefanie Hartz



Prof. Dr. Ekkehard Nuissl



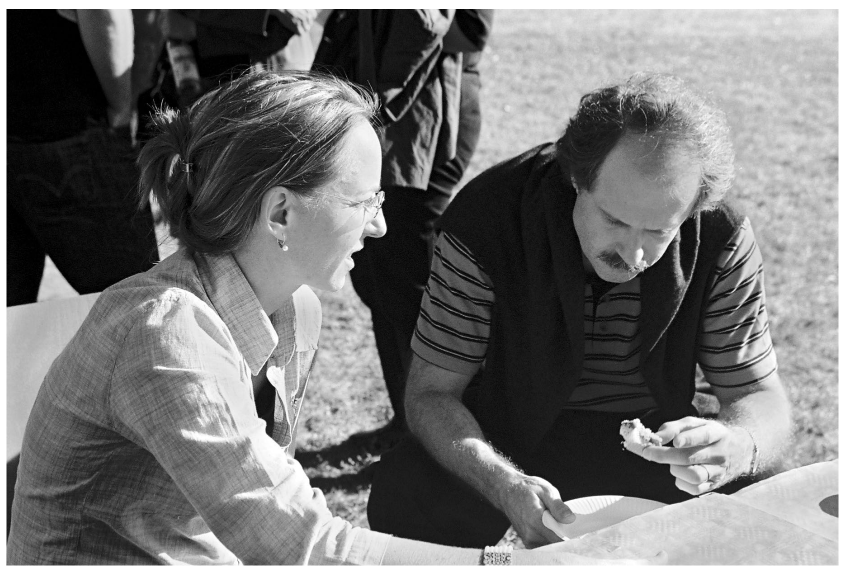
Dr. Horst Rippien



Prof. Dr. Steffi Robak



Prof. Dr. Michael Schemmann



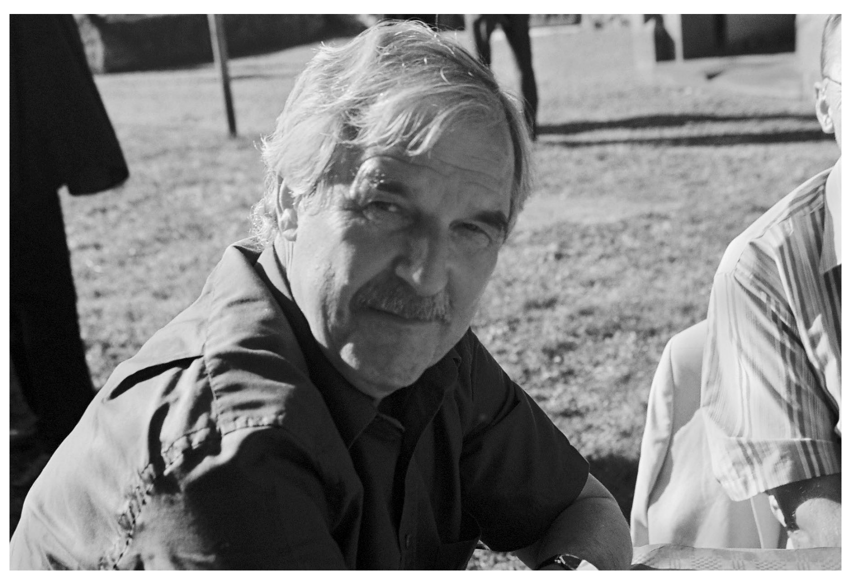
Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff Prof. Dr. Wolfgang Seitter



Prof. Dr. Silke Schreiber-Barsch Dr. Birte Egloff Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff PD Dr. Svenja Möller
Ricarda T.D. Reimer



Prof. Dr. Silke Schreiber-Barsch Prof. Dr. Anke Grotlüschen Dr. Birte Egloff Ricarda T.D. Reimer



Prof. Dr. Karl Weber



Prof. Dr. Jürgen Wittpoth

Sektionstagung 2007 in Bremen:



Prof. Dr. Peter Alheit Prof. Dr. Erhard Schlutz



Prof. Dr. Peter Alheit



Prof. Dr. Erik Haberzeth Dr. Jana Trumann Prof. Dr. Helmut Bremer



Prof. Dr. Carola Iller Prof. Dr. Elisabeth Meilhammer



Prof. Dr. Joachim Ludwig



Prof. Dr. Dieter Nittel Prof. Dr. Jost Reischmann Prof. Dr. Christine Zeuner Prof. Dr. Steffi Robak



Prof. Dr. Halit Öztürk Dr. Katrin Kaufmann-Kuchta Dr. Sarah Widany



Ricarda T.D. Reimer Prof. Dr. Silke Schreiber-Barsch



Prof. Dr. Ursula Sauer-Schiffer Prof. Dr. Helmut Bremer Prof. Dr. Anne Schlüter



Prof. Dr. Ursula Sauer-Schiffer Prof. Dr. Petra Grell Prof. Dr. Anne Schlüter



Prof. Dr. Josef Schrader Prof. Dr. Annika Goeze Prof. Dr. Stefanie Hartz



Prof. Dr. Josef Schrader Prof. Dr. Annika Goeze Prof. Dr. Detlef Kuhlenkamp Prof. Dr. Michael Schemmann
Prof. Dr. Stefanie Hartz



Prof. Dr. Ingeborg Schüßler Prof. Dr. Susanne Maria Weber



Dr. Sarah Widany Prof. Dr. Halit Öztürk Dr. Katrin Kaufmann-Kuchta

Jahrestagungen der Sektion Erwachsenenbildung seit 1971

1971 | Konstituierende Sitzung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE | Universität Frankfurt am Main
Organisiert von Prof. Dr. Hans-Hermann Groothoff | Keine Veröffentlichung

1972 | Sektionssitzung anlässlich der Jahrestagung der DGfE | Universität Nürnberg
Organisiert von Prof. Dr. Joachim Dikau | Keine Veröffentlichung

1973 | Probleme einer Theoriebildung der Erwachsenenpädagogik | Freie Universität Berlin
Organisiert von Prof. Dr. Joachim Dikau | Keine Veröffentlichung

1974 | Sitzung anlässlich der Jahrestagung der DGfE | Universität Salzburg
Organisiert von Prof. Dr. Joachim Dikau | Keine Veröffentlichung

1975 | Überlegungen zur Begründung der Teildisziplin Erwachsenenbildung innerhalb der Erziehungswissenschaft | Pädagogische Hochschule Aachen
Organisiert von Prof. Dr. Franz Pöggeler | Keine Veröffentlichung

1976 | Adressatenbezug in der Erwachsenenbildung | Universität Duisburg
Organisiert von Prof. Dr. Joachim Dikau | Keine Veröffentlichung

1977 | Didaktik als Ansatzpunkt erwachsenenpädagogischer Theoriebildung | Freie Universität Berlin, Hermann Ehlers Akademie
Organisiert von Prof. Dr. Joachim Dikau | Dokumentation herausgegeben von Joachim Dikau und Günther Holzapfel (1978)

1978 | Sektionssitzung in Bremen | Universität Bremen
Keine Veröffentlichung

1979 | Forschungen zur Erwachsenenbildung. Beiträge zum Prinzip der Teilnehmerorientierung und zum Berufsfeld des Diplompädagogen | Universität Bremen
Organisiert von Prof. Dr. Detlef Kuhlenkamp und Prof. Dr. Wilhelm Mader | Dokumentation herausgegeben von Wilhelm Mader (1980)

1980 | Theorien zur Erwachsenenbildung. Beiträge zum Prinzip der Teilnehmerorientierung | Universität Bremen
Organisiert von Prof. Dr. Detlef Kuhlenkamp und Prof. Dr. Erhard Schlutz | Dokumentation herausgegeben von Wilhelm Mader (1981)

1981 | Die Hinwendung zum Teilnehmer – Signal einer ‚reflexiven Wende' der Erwachsenenbildung? Beiträge zur Orientierung an der Subjektivität, an der Erfahrung und an Lernproblemen | Universität Bremen
Dokumentation herausgegeben von Erhard Schlutz (1982)

1982 | Erwachsenenbildung zwischen Sozialpolitik und sozialen Bewegungen | Universität Hannover
Organisiert von Prof. Dr. Horst Siebert | Dokumentation herausgegeben von Erhard Schlutz und Horst Siebert (1983)

1983 | Zur Identität der Wissenschaft der Erwachsenenbildung | Universität Münster
Organisiert von Prof. Dr. Johannes Weinberg | Dokumentation herausgegeben von Erhard Schlutz und Horst Siebert (1984)

1984 | Historische Zugänge zur Erwachsenenbildung | Universität Tübingen
Organisiert von Prof. Dr. Günther Dohmen | Dokumentation herausgegeben von Erhard Schlutz und Horst Siebert (1985)

1985 | Stand und Aufgaben der empirischen Forschung zur Erwachsenenbildung | Technische Hochschule Aachen
Organisiert von Prof. Dr. Franz Pöggeler | Dokumentation herausgegeben von Erhard Schlutz und Horst Siebert (1986)

1986 | Zur Entwicklung der Erwachsenenbildung aus wissenschaftlicher Sicht. Allgemeinbildung, Weiterbildungspolitik, Qualifizierungsoffensive, politische Bildung | Universität Heidelberg
Organisiert von Prof. Dr. Christiane Schiersmann | Dokumentation herausgegeben von Erhard Schlutz und Horst Siebert (1987)

1987 | Ende der Professionalisierung? Die Arbeitssituation in der Erwachsenenbildung als Herausforderung für Studium, Fortbildung und Forschung | Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest
Organisiert von Dr. Arthur Frischkopf | Dokumentation herausgegeben von Erhard Schlutz und Horst Siebert (1988)

1988 | Zentrifugale und zentripetale Kräfte in der Disziplin Erwachsenenbildung. Ein Diskurs über die Gründe der Zerfaserungsprozesse in der Erwachsenenbildung | Universität Mainz
Organisiert von Prof. Dr. Erhard Meueler, Margit Leuthold, Gerhard Heck und E. Wolf | Dokumentation herausgegeben von Wiltrud Gieseke, Erhard Meueler und Ekkehard Nuissl (1989)

1989 | Nur gelegentlich Subjekt? Beiträge der Erwachsenenbildung zur Subjektkonstitution | Universität der Bundeswehr, München
Organisiert von Prof. Dr. Arnim Kaiser und Prof. Dr. Kurt R. Müller | Dokumentation herausgegeben von Wiltrud Gieseke, Erhard Meueler und Ekkehard Nuissl (1990)

1990 | Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Verantwortlich für was und vor wem? | Universität/Gesamthochschule Kassel
Organisiert von Prof. Dr. Peter Faulstich | Dokumentation herausgegeben von Wiltrud Gieseke, Erhard Meueler und Ekkehard Nuissl (1991)

1991 | Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener | Universität Kaiserslautern
Organisiert von Prof. Dr. Rolf Arnold | Dokumentation herausgegeben von Wiltrud Gieseke, Erhard Meueler und Ekkehard Nuissl (1992)

1992 | Die Fremde – Das Fremde – Der Fremde | Universität Freiburg
Organisiert von Prof. Dr. Rudolf Tippelt | Dokumentation herausgegeben von Karin Derichs-Kunstmann, Christiane Schiersmann und Rudolf Tippelt (1993)

1993 | Perspektiven und Probleme der Erwachsenenbildung in den Neuen Bundesländern | Haus Hainstein, Eisenach
Organisiert von Prof. Dr. Rudolf Tippelt | Dokumentation herausgegeben von Karin Derichs-Kunstmann, Christiane Schiersmann und Rudolf Tippelt (1994)

1994 | Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung | Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg
Organisiert von Frau Enders und Dr. Spielmann | Dokumentation herausgegeben von Karin Derichs-Kunstmann, Christiane Schiersmann und Rudolf Tippelt (1995)

1995 | Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung | Universität Bamberg, Lehrstuhl für Andragogik
Organisiert von Prof. Dr. Jost Reischmann | Dokumentation herausgegeben von Karin Derichs-Kunstmann, Peter Faulstich und Rudolf Tippelt (1996)

1996 | Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung | Forschungsinstitut für Arbeiterbildung, Recklinghausen
Organisiert von Dr. Karin Derichs-Kunstmann | Dokumentation herausgegeben von Karin Derichs-Kunstmann, Peter Faulstich und Rudolf Tippelt (1997)

1997 | Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung | Universität Frankfurt am Main und Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Organisiert von Prof. Dr. Jochen Kade und Prof. Dr. Ekkehard Nuissl von Rein | Dokumentation herausgegeben von Karin Derichs-Kunstmann, Peter Faulstich, Jürgen Wittpoth und Rudolf Tippelt (1998)

1998 | Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung | Technische Universität Dresden, Institut für Berufspädagogik
Organisiert von Prof. Dr. Gisela Wiesner | Dokumentation herausgegeben von Karin Derichs-Kunstmann, Peter Faulstich und Jürgen Wittpoth (1999)

1999 | Internationalität der Erwachsenenbildung | Universität Bremen, Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung
Organisiert von Prof. Dr. Detlef Kuhlenkamp und Prof. Dr. Erhard Schlutz | Dokumentation herausgegeben von Peter Faulstich, Gisela Wiesner und Jürgen Wittpoth (2000)

2000 | Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung | Universität Halle
Organisiert von Prof. Dr. Bernd Dewe | Dokumentation herausgegeben von Peter Faulstich, Gisela Wiesner und Jürgen Wittpoth (2001)

2001 | Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln | Universität/Gesamthochschule Wuppertal
Organisiert von Prof. Dr. Jürgen Wittpoth | Dokumentation herausgegeben von Bernd Dewe, Gisela Wiesner und Jürgen Wittpoth (2002)

2002 | Erwachsenenbildung und Demokratie | Universität Marburg
Organisiert von Prof. Dr. Wolfgang Seitter | Dokumentation herausgegeben von Bernd Dewe, Gisela Wiesner und Jürgen Wittpoth (2003)

2003 | Milieus, Arbeit, Wissen: Realität in der Erwachsenenbildung | Universität Flensburg
Organisiert von Prof. Dr. Christine Zeuner | Dokumentation herausgegeben von Bernd Dewe, Gisela Wiesner und Christine Zeuner (2004)

2004 | Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung | Universität Tübingen
Organisiert von Prof. Dr. Josef Schrader | Dokumentation herausgegeben von Bernd Dewe, Gisela Wiesner und Christine Zeuner (2005)

2005 | Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung | Universität Potsdam
Organisiert von Prof. Dr. Joachim Ludwig | Dokumentation herausgegeben von Hermann J. Forneck, Gisela Wiesner und Christine Zeuner (2006)

2006 | Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung | Universität Gießen
Organisiert von Prof. Dr. Hermann J. Forneck | Dokumentation herausgegeben von Hermann J. Forneck, Gisela Wiesner und Christine Zeuner (2007)

2007 | Strukturen Lebenslangen Lernens | Universität Bremen
Organisiert von Prof. Dr. Anke Grotlüschen | Dokumentation herausgegeben von Christiane Hof, Joachim Ludwig und Christine Zeuner (2009)

2008 | Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin | Freie Universität Berlin
Organisiert von Prof. Dr. Harm Kuper | Dokumentation herausgegeben von Christiane Hof, Joachim Ludwig und Burkhard Schäffer (2010)

2009 | Erwachsenenbildung im demographischen und sozialen Wandel | Hochschule für Philosophie München, Ludwig-Maximilian-Universität München und Universität der Bundeswehr München
Organisiert von Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Prof. Dr. Burkhard Schäffer und Prof. Dr. Rüdiger Funiok | Dokumentation herausgegeben von Christiane Hof, Joachim Ludwig und Burkhard Schäffer (2010)

2010 | Steuerung – Regulation – Gestaltung. Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung | Technische Universität Chemnitz
Organisiert von Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff | Dokumentation herausgegeben von Christiane Hof, Joachim Ludwig und Burkhard Schäffer (2011)

2011 | Erwachsenenbildung und Lernen | Universität Hamburg
Organisiert von Prof. Dr. Peter Faulstich | Dokumentation herausgegeben von Heide von Felden, Christiane Hof und Sabine Schmidt-Lauff (2012)

2012 | Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis | Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn | Dokumentation herausgegeben von Heide von Felden, Christiane Hof und Sabine Schmidt-Lauff

2013 | Programme, Themen und Inhalte in der Erwachsenenbildung | Universität Magdeburg
Organisiert von Olaf Dörner
Tagungsband herausgegeben von Henning Pätzold, Heide von Felden, und Sabine Schmidt-Lauff

2014 | Transitionen in der Erwachsenenbildung: Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge | Universität Frankfurt am Main
Organisiert von Christiane Hof und Dieter Nittel
Tagungsband herausgegeben von Sabine Schmidt-Lauff, Heide von Felden, und Henning Pätzold

2015 | Differente Lernkulturen – regional, national, transnational | Universität Hannover
Organisiert von Steffi Robak, Clinton Enoch, Stephanie Freide und Svenja Krämer
Tagungsband herausgegeben von Henning Pätzold, Olaf Dörner, Carola Iller und Steffi Robak

2016 | Generation – Biografie – Lebenslauf | Universität Tübingen
Organisiert von Julia Franz, Bernhard Schmidt-Hertha, Tim Stanik und Margaretha Müller
Tagungsband herausgegeben von Olaf Dörner, Henning Pätzold, Carola Iller, Julia Franz und Bernhard Schmidt-Hertha

2017 | Beratung im Kontext lebenslangen Lernens: Konzepte, Organisation, Politik, Spannungsfelder | Universität Heidelberg
Organisiert von Cornelia Maier-Gutheil und Christiane Schiersmann
Tagungsband herausgegeben von Olaf Dörner, Carola Iller, Ingeborg Schüßler, Cornelia Maier-Gutheil und Christiane Schiersmann

2018 | Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten der Globalisierung, Transformation und Entgrenzung | Universität Mainz
Organisiert von Heide von Felden und Sebastian Lerch
Tagungsband herausgegeben von Olaf Dörner, Carola Iller, Ingeborg Schüßler, Heide von Felden und Sebastian Lerch

2019 | Vergangene Zukünfte – Neue Vergangenheiten: Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung/Weiterbildung | Universität Halle-Wittenberg
Organisiert von Jörg Dinkelaker, Malte Ebner von Eschenbach, Farina Wagner und Franziska Wyßuwa
Tagungsband herausgegeben von Olaf Dörner, Anke Grotlüschen, Bernd Käpplinger, Gabriele Molzberger und Jörg Dinkelaker

2020 | Aufgrund der Corona Pandemie wurde die Sektionstagung auf 2021 verschoben. Es fanden eine virtuelle Mitgliederversammlung sowie ein virtuelles Barcamp statt.
Organisiert von Anke Grotlüschen, Bernd Käpplinger und Gabriele Molzberger

2021 | Erwachsenenbildung in internationalen Perspektiven: Grenzen und Chancen | Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg
Organisiert von Sabine Schmidt-Lauff, Christine Zeuner und Jessica Kleinschmidt
Tagungsband herausgegeben von Anke Grotlüschen, Bernd Käpplinger, Gabriele Molzberger und Sabine Schmidt-Lauff

Sprecher*innen der Sektion Erwachsenenbildung seit 1971/1972

1971 Konstituierende Sitzung der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE
1. Sprecher | Prof. Dr. Hans-Hermann Groothoff, Universität Köln

10.04.1972 bis 07.04.1974
1. Sprecher | Prof. Dr. Joachim Dikau, Pädagogische Hochschule Berlin
2. Sprecher | Dr. Josef Olbrich, Freie Universität Berlin

07.04.1974 bis 29.03.1976
1. Sprecher | Prof. Dr. Joachim Dikau, Pädagogische Hochschule Berlin, ab September 1974 Freie Universität Berlin
2. Sprecher | Dr. Josef Olbrich, Freie Universität Berlin, ab November 1974 Hochschule der Bundeswehr Hamburg

29.03.1976 bis 09.03.1978
1. Sprecher | Prof. Dr. Joachim Dikau, Freie Universität Berlin
2. Sprecher | Prof. Dr. Josef Olbrich, Hochschule der Bundeswehr Hamburg, ab 1976 Freie Universität Berlin

09.03.1978 bis 18.03.1980
1. Sprecher | Prof. Dr. Gerd Doerry, Pädagogische Hochschule Berlin
2. Sprecher | Prof. Dr. Wilhelm Mader, Universität Bremen
3. Sprecher | Prof. Dr. Joachim Knoll, Universität Bochum

18.03.1980 bis 24.03.1982
1. Sprecher | Prof. Dr. Gerd Doerry, Freie Universität Berlin
2. Sprecher | Prof. Dr. Erhard Schlutz, Universität Bremen

24.03.1982 bis 28.03.1984
1. Sprecher | Prof. Dr. Erhard Schlutz, Universität Bremen
2. Sprecher | Prof. Dr. Horst Siebert, Universität Hannover

28.03.1984 bis 12.03.1986
1. Sprecher | Prof. Dr. Erhard Schlutz, Universität Bremen
2. Sprecher | Prof. Dr. Horst Siebert, Universität Hannover

12.03.1986 bis 21.03.1988
1. Sprecher | Prof. Dr. Erhard Schlutz, Universität Bremen
2. Sprecher | Prof. Dr. Horst Siebert, Universität Hannover

21.03.1988 bis 19.03.1990
1. Sprecher | Prof. Dr. Erhard Meueler, Universität Mainz
2. Sprecherin | PD Dr. Wiltrud Gieseke, Universität Oldenburg
3. Sprecher | PD Dr. Ekkehard Nuissl, Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung, Heidelberg

19.03.1990 bis 16.03.1992
1. Sprecher | Prof. Dr. Erhard Meueler, Universität Mainz
2. Sprecherin | PD Dr. Wiltrud Gieseke, Universität Oldenburg
3. Sprecher | PD Dr. Ekkehard Nuissl, Volkshochschule Hamburg

16.03.1992 bis 14.04.1994
1. Sprecher | Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Universität Freiburg
2. Sprecherin | Prof. Dr. Christiane Schiersmann, Universität Heidelberg
3. Sprecherin | Dr. Karin Derichs-Kunstmann, Forschungsinstitut für Arbeiterbildung e. V., Recklinghausen

14.04.1994 bis 22.09.1996
1. Sprecher | Prof. Dr. Peter Faulstich, Universität Gesamthochschule Kassel, ab April 1995 Universität Hamburg
2. Sprecherin | Dr. Karin Derichs-Kunstmann, Forschungsinstitut für Arbeiterbildung e. V., Recklinghausen
3. Sprecher | Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Universität Freiburg

22.09.1996 bis 10.10.1998
1. Sprecher | Prof. Dr. Peter Faulstich, Universität Hamburg
2. Sprecherin | Dr. Karin Derichs-Kunstmann, Forschungsinstitut für Arbeiterbildung e. V., Recklinghausen
3. Sprecher | Prof. Dr. Jürgen Wittpoth, Universität Magdeburg

10.10.1998 bis 26.12.2000
1. Sprecher | Prof. Dr. Jürgen Wittpoth, Universität Magdeburg, ab April 2000 Bergische Universität Gesamthochschule Wuppertal
2. Sprecher | Prof . Dr. Peter Faulstich, Universität Hamburg

26.12.2000 bis 28.09.2002
1. Sprecher | Prof. Dr. Jürgen Wittpoth, Bergische Universität Gesamthochschule Wuppertal
2. Sprecher | Prof. Dr. Bernd Dewe, Universität Halle-Wittenberg
3. Sprecherin | Prof. Dr. Gisela Wiesner, Technische Universität Dresden

28.09.2002 bis 25.09.2004
1. Sprecherin | Prof. Dr. Christine Zeuner, Universität Flensburg
2. Sprecher | Prof. Dr. Bernd Dewe, Universität Halle-Wittenberg
3. Sprecherin | Prof. Dr. Gisela Wiesner, Technische Universität Dresden

25.09.2004 bis 22.09.2006
1. Sprecherin | Prof. Dr. Christine Zeuner, Universität Flensburg
2. Sprecherin | Prof. Dr. Gisela Wiesner, Technische Universität Dresden
3. Sprecher | Prof. Dr. Hermann J. Forneck, Universität Gießen

22.09.2006 bis 27.09.2008
1. Sprecher | Prof. Dr. Joachim Ludwig, Universität Potsdam
2. Sprecherin | PD Dr. Christiane Hof, Universität Trier
3. Sprecherin | Prof. Dr. Christine Zeuner, Helmut-Schmidt-Universität/ Universität der Bundeswehr Hamburg

27.09.2008 bis 25.09.2010
1. Sprecher | Prof. Dr. Joachim Ludwig, Universität Potsdam
2. Sprecherin | Prof. Dr. Christiane Hof, Universität Flensburg
3. Sprecher | Prof. Dr. Burkhard Schäffer, Universität der Bundeswehr München

25.09.2010 bis 29.09.2012
1. Sprecherin | Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Technische Universität Chemnitz
2. Sprecherin | Prof. Dr. Christiane Hof, Universität Frankfurt
3. Sprecherin | Prof. Dr. Heide von Felden, Universität Mainz

29.09.2012 bis 01.10.2014
1. Sprecherin | Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Technische Universität Chemnitz
2. Sprecherin | Prof. Dr. Heide von Felden, Universität Mainz
3. Sprecher | Prof. Dr. Henning Pätzold, Universität Koblenz-Landau

01.10.2014 bis 30.09.2016
Sprecherin | Prof. Dr. Carola Iller, Johannes-Kepler-Universität Linz
Vertreter | Prof. Dr. Henning Pätzold, Universität Koblenz-Landau
Vertreter | Jun.-Prof. Dr. Olaf Dörner, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

30.09.2016 bis 27.09.2018
Sprecherin | Prof. Dr. Carola Iller, Johannes-Kepler-Universität Linz
Vertreter | Jun.-Prof. Dr. Olaf Dörner, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Vertreter | Prof. Dr. Ingeborg Schüßler, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

27.09.2018 bis 17.09.2020
Sprecher | Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Justus-Liebig-Universität Gießen
Vertreter | Prof. Dr. Olaf Dörner, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Vertreterin | Prof. Dr. Anke Grotlüschen, Universität Hamburg
Vertreterin | Prof. Dr. Gabriele Molzberger, Bergische Universität Wuppertal

17.09.2020 bis 16.09.2021
Sprecher | Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Justus-Liebig-Universität Gießen
Vertreterin | Prof. Dr. Anke Grotlüschen, Universität Hamburg
Vertreterin | Prof. Dr. Gabriele Molzberger, Bergische Universität Wuppertal

Seit 16.09.2021
Sprecher | Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Justus-Liebig-Universität Gießen
Vertreter | Dr. Malte Ebner v. Eschenbach, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Vertreterin | JProf.in Dr.in Maria Kondratjuk, Technische Universität Dresden
Vertreterin | Prof.in Dr.in Katrin Kraus, Universität Zürich
Vertreter | Prof. Dr. Matthias Rohs, Technische Universität Kaiserslautern

Etwas mehr Profil bitte! Rückblicke und Zukunftsaufgaben für die Forschungslandkarte Erwachsenenbildung und Weiterbildung

Joachim Ludwig

1 Veränderte Rahmenbedingungen erwachsenenpädagogischer Forschung

Die Erwachsenenbildung ist trotz ihres 50-jährigen Jubiläums immer noch eine junge Disziplin. Ihre Forschungslandschaft galt in den Anfängen als wenig strukturiert und begrifflich gering ausdifferenziert. Das ist typisch für Disziplinen, die in der Entstehung begriffen sind. Bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts wurde die Erwachsenenbildungsdisziplin folgendermaßen gekennzeichnet: Es dominiert die Kleinforschung mit Qualifizierungsarbeiten und explorativen Studien auf der einen Seite und Ressortforschung sowie Begleitforschungsprojekte von Modellversuchen auf der anderen Seite (vgl. Nuissl 2002: 345; Siebert 1992: 68). Die Forschung verfolge zu enge Ansätze und Fragestellungen, weise einen zu geringen Kooperationsgrad in der Disziplin auf (vgl. Schlutz 1992: 39) und es mangele ihr darüber hinaus an interdisziplinärer Zusammenarbeit. Siebert bescheinigte ihr eine „disziplinäre Selbstreferenzialität" (Siebert 2006: 12).

In dieser Landschaft ragten einige wenige größere empirische Studien heraus. Sie wurden in den 1990er Jahren retrospektiv als Leitstudien bezeichnet. Die bedeutsamsten drei Leitstudien (vgl. Nuissl 2002; Schlutz 1992; Siebert 2006) aus den 1960er und 1970er Jahren sind die „Göttinger-Studie" (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966) mit einer soziologisch orientierten Perspektive auf die Bildungsvorstellungen der Bevölkerung, die „Hannover-Studie" (Siebert/Gerl 1975) zu Lehr-Lern-Interaktionen in Erwachsenenbildungskursen und die Heidelberger-BUVEP-Studie (Kejcz u. a. 1979), die Lehr-Lernprozesse im Bildungsurlaub und Erwartungen der Teilnehmenden zum Gegenstand machte. Die Leitstudien provozierten Diskussionen in der Disziplin und entfalteten eine strukturierende Wirkung durch Organisations- und Abwehrmechanismen (Schlutz 1992: 53f.). Sie halfen, sich über Forschungsparadigmen, Forschungstraditionen und Forschungsziele zu verständigen (vgl. Nuissl 2002: 345). In den

1990er und 2000er Jahren weitete sich das Forschungsfeld sowohl quantitativ als auch über den thematischen Rahmen der Leitstudien hinaus stark aus. Der wechselseitige Bezug dieser Untersuchungen untereinander war dagegen gering. Siebert hatte den Eindruck, dass das disziplinäre Gedächtnis unterentwickelt sei, da viele ältere Untersuchungen in Vergessenheit gerieten. Siebert klagte: Es scheint die Neigung zu bestehen, „mit der eigenen Forschung stets am Nullpunkt zu beginnen" (2006: 12).

Ob Leitstudien heute noch weiterführen können, kann bezweifelt werden, weil Forschung heute unter veränderten Rahmenbedingungen stattfindet. Diese Rahmenbedingungen legen weniger Leitstudien nahe als vielmehr die Vernetzung von Studien oder größere und nachhaltige Forschungsverbünde, da Vernetzung allein nicht zu großen Studien führt. Entlang von drei Rahmenbedingungen soll im Folgenden kurz begründet werden, warum Vernetzung und Profilbildung die Forschungstätigkeit heute besser unterstützen können. Die drei veränderten Rahmenbedingungen sind die veränderte Ordnung des Wissens, die veränderten Forschungsgegenstände und neue Formen der Vergesellschaftung von Wissenschaft.

Die Ordnung des wissenschaftlichen Wissens verändert sich und verlangt neue Formen der disziplinären Kooperation. Die Historizität und gesellschaftliche Gewordenheit sowie die soziale Kontextuierung des Wissens treten in den Vordergrund (vgl. Bonß/Hohlfeld/Kollek 1993: 174–181). Wissen wird plural und mit dieser Pluralität verändern sich nicht nur die Verwendungsweisen von Wissen in den gesellschaftlichen Praxen, sondern auch die wissenschaftliche Wissensproduktion selbst. Wenn also Forschung in dieser Weise plural wird, dann bieten sich eher dezentrale vernetzte Formen der disziplinären Kooperation an als zentrale Leitstudien. Hilfreich wäre dafür eine Übersicht der verschiedenen theoretischen und methodischen Zugänge als Grundlage für eine Kooperation entlang gemeinsamer Forschungsgegenstände. Die Vernetzung verschiedener theoretischer Positionen befördert Differenzbildung als Grundlage für theoretischen Fortschritt.

Auch die Forschungsgegenstände verändern sich und verlangen eine interdisziplinäre Perspektivenerweiterung, um das Neue und Eigensinnige des Gegenstandes wahrnehmen zu können. Ein zentraler Forschungsgegenstand der Erwachsenenbildung – „Lernen" – entgrenzt sich in alle gesellschaftlichen Lebensbereiche hinein. Es findet sich weit über Bildungseinrichtungen hinaus kein gesellschaftliches Feld mehr, in dem es aus Sicht der Akteure ohne Lernen weitergehen könnte. Lernen wird zu einem beliebten Forschungsgegenstand vieler Disziplinen, die ihren Bestand erhalten wollen und neue Forschungsfelder suchen. Es geht heute darum, in dieser Vielfalt ein disziplinäres Profil mit spezifischen Problemstellungen zu entwickeln, um mit anderen Disziplinen entlang der eigenen Forschungsgegenstände „inter-disziplinieren" (Röbbecke u. a. 2004) zu können. Eine strukturierte Übersicht des Forschungsstandes im Sinne einer Forschungslandkarte kann dieses Profil bilden und Kooperation unterstützen.

Wissenschaft erfährt gegenwärtig eine neue Form der Vergesellschaftung, die ein neues Verhältnis von Wissenschaft und gesellschaftlicher Praxis verlangt. An Wissenschaft werden in umfassender Weise Nützlichkeitserwartungen gestellt. Hier wäre kritisch zu prüfen, inwieweit es zu einer verkürzten Vorstellung von Praxisrelevanz kommt. Die Kehrseite der Vergesellschaftung von Wissenschaft ist die Verwissenschaftlichung der Gesellschaft, d.h. die zunehmende Integration wissenschaftlichen Wissens in praktische Entscheidungen. Im Feld der wissenschaftlichen Politikberatung wird dies, z.B. bei Pandemien, umfassend praktiziert. Die Disziplin Erwachsenenbildung müsste vor dem Hintergrund ihres eigenen Forschungsprofils Bildungspolitikerinnen und -politiker so beraten können, dass wichtige Problemstellungen sowie Forschungsfragen erkannt und forschungspolitisch unterstützt werden. Eine Forschungslandkarte der Erwachsenenbildung kann im Rahmen von Politikberatung auf „weiße Flecken“ in der Erwachsenenbildungsforschung hinweisen.

2 Die Entstehung und Zielsetzung der Forschungslandkarte

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen hat im Jahre 2006 der Sektionsvorstand der Sektion Erwachsenenbildung in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) die Entwicklung einer Forschungslandkarte als Datenbank initiiert. Sie sollte ein neues dezentrales Steuerungsmedium werden und die Grundlage für Forschungskooperation und Praxisbezug bilden. Die Forschungslandkarte zielte erstens auf die Profilbildung der Forschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie zweitens auf die Vernetzung und Kooperation der verschiedenen Forschungsakteure. Die Profilbildung der Forschung sollte die Kommunizierbarkeit des Forschungsstandes nach innen und nach außen verbessern. Nach innen ist dies in disziplinärer Hinsicht erforderlich, damit sich die „Profession Erwachsenenbildung“ über ihre eigenen Forschungsarbeiten selbst verständigen kann, Trends, aber auch Lücken in der Forschung erkennbar werden und Anschlussfähigkeit sowie Kontinuität in der Theoriebildung hergestellt wird. Die Sektion hat solche Verständigungsprozesse während ihrer Jahrestagungen in den Jahren 1979, 1985, 1991, 1994, 2004 und 2006 durchgeführt. Eine Forschungslandkarte hätte damals eine gute Datengrundlage für die Reflexion des Forschungsstandes in der Disziplin geliefert. Eine weitere Funktion sollte die Unterstützung von Forschungskooperation sein. Durch die Vielfalt der Forschungsförderer auf regionaler Ebene, auf Bundesebene und im europäischen Rahmen kommt es häufig zu parallellaufenden thematisch eng verwandten Projekten. In diesen Fällen bieten sich Netzwerke und Kooperationen an, die von einem losen Erfahrungsaustausch bis hin zur arbeitsteiligen Zusammenarbeit im Forschungsverbund reichen können.

Nach außen sollte die Kommunizierbarkeit der Forschung insbesondere in internationaler und interdisziplinärer Perspektive unterstützt werden. Die gebündelte Darstellung der Forschungsaktivitäten in einer Datenbank sollte es anderen interessierten Forschungsakteuren erleichtern, Kontakt zu einzelnen Forschungsprojekten aufzunehmen. Darüber hinaus sollte die Forschungslandkarte ein wichtiger Orientierungsrahmen für Forschungsförderer sein. Die Informationen könnten auch als Grundlage für forschungspolitische Entscheidungen genutzt werden. In der forschungspolitischen Praxis wird diese Erwartung aber nur sehr bedingt eingelöst. So wie auch das Forschungsmemorandum nur punktuell von der Forschungspolitik aufgegriffen wurde. In Wissenschaft und Politik wirken unterschiedliche Interessen, die nicht immer zur Deckung kommen, weil differente Logiken wirken.

3 Die praktische Umsetzung der Forschungslandkarte

Ein erster Entwurf der Forschungslandkarte wurde 2006 vom Sprecher der Sektion (damals Joachim Ludwig) angefertigt und mit dem DIE abgestimmt, das auch die EDV-technische Umsetzung der Datenbank vornahm. Für den Entwurf wurde als Strukturfolie das Forschungsmemorandum der Sektion aus dem Jahre 2000 (Arnold u. a. 2000) herangezogen, weil das Memorandum in der Sektion eine breite Akzeptanz besaß und besitzt. Das Forschungsmemorandum gliedert die Erwachsenenbildungsforschung in 5 Felder:

1. Lernen Erwachsener
2. Wissensstrukturen und Kompetenzbedarfe
3. Professionelles Handeln
4. Institutionalisierung
5. System und Politik.

Jedes Feld wird wiederum in mehrere Subfelder unterteilt.

Ein wichtiges Entwicklungsziel war es, den Arbeitsaufwand für den Eintrag der Projekte in die Datenbank gering zu halten, um eine möglichst große Teilnahme aller Akteure aus der Erwachsenenbildungsforschung zu erreichen. Die Erfassung der Daten sollte sich auf das Notwendige beschränken und wenig Zeit beanspruchen. Für die Datenbank wurden nur solche Forschungsprojektdaten abgefragt, die zur Realisierung der oben genannten Kooperations- und Koordinationsziele und Profilbildungsabsichten beitrugen.

Im Mai 2007 wurden die Sektionsmitglieder gebeten, mit Hilfe des ersten Entwurfs in Form eines schriftlichen Fragebogens ihre Forschungsprojektangaben vorzunehmen und an den Sektionsvorstand zurückzusenden. 165 Projekte wurden in diesem ersten Schritt gemeldet. In einem weiteren Schritt wurden die Fragebögen vom DIE in die Datenbank eingepflegt. Auf diese Weise wurden mit

der Entwurfsfassung erste wichtige Erfahrungen zur Dateneingabe und zu den Abfragemöglichkeiten mit der Datenbank gemacht. Bei einem Workshop während der Sektionstagung 2007 in Bremen wurden diese Erfahrungen ausgewertet und in eine „Version 2007" umgesetzt.

Die Version 2007 hatte gegenüber der Entwurfsversion wichtige Verbesserungen vorzuweisen. Erstens wurde die Version 2007 vom DIE als Online-Version realisiert. Die Forschungsprojektdaten konnten nun von den Projektverantwortlichen selbst webbasiert eingegeben werden. Die Professuren und Forschungseinrichtungen erhielten einen eigenen Account und die Möglichkeit, jederzeit selbst ihre Projektdaten einzugeben und zu aktualisieren. Die Forschungslandkarte ist seit ihrem Start beim DIE erreichbar unter www.forschungslandkarte.info.



Abb. 1: Screenshot von der Forschungslandkarte, Quelle: www.forschungslandkarte.info (Zugriff: 30. März 2022)

Eine zweite Optimierung bestand in der Angleichung der Fragen an den Erfassungsbogen für die SOFIS-Datenbank, so dass ein Doppelaufwand bei der Projektmeldung vermieden wurde. Darüber hinaus wurden mit der Version 2007 eine ganze Reihe Verbesserungsvorschläge aus dem Workshop der Sektionstagung aufgenommen. So bietet die Version 2007 eine größere Anzahl standardisierter Eingabemöglichkeiten. Dies hat den Vorteil, dass Fragen zum Forschungsdesign und zu Forschungsmethoden, aber auch zu Forschungskooperationen differenzierter beantwortet werden und später systematischer verglichen werden können.

Die Version 2007 ist bis heute die aktuelle Fassung. Folgende Projektdaten wurden im Kontext der Version 2007 erhoben:

- Projekttitel
- Forschungsfragestellung
- Forschungsdesign und -methoden
- Leitung und Institution

- Zeitraum
- Förderer
- Kooperationspartner
- Kurzbeschreibung
- Veröffentlichungen und Homepage.

Zu den Themen Forschungskooperation, -design und -methoden enthält die Eingabemaske eine größere Anzahl standardisierter Antwortmöglichkeiten, so dass diese differenziert beantwortet und systematisch verglichen werden können. Ein Account kann jederzeit unter www.forschungslandkarte.info eröffnet werden, um die eigenen Forschungsprojektdaten einzutragen.

4 Erfolge und Probleme

4.1 Erfolge

Die Forschungslandkarte weist sowohl Erfolge als auch Probleme vor. Ein großer Erfolg ist die hohe Akzeptanz der Forschungslandkarte. Die Datenbank startete im Jahr 2007 mit 165 Projekten. Im Jahr 2010 waren es bereits 400 Projekte und heute zählt die Datenbank rund 630 Projekte (Stand März 2022), was auch die regen Forschungsaktivitäten und die Leistungsfähigkeit der Sektionsmitglieder veranschaulicht.

Mit den so dokumentierten Projekten wird ein schneller Zugriff auf den aktuellen Forschungsstand möglich. Die Projekte zeichnen ein Bild von der Forschungstätigkeit der Disziplin. Ziel der Forschungslandkarte ist schließlich nicht nur das Finden einzelner Forschungsprojekte, sondern die übersichtliche Information zu den bearbeiteten Forschungsfeldern in der Disziplin, den theoretischen Zugängen und ihren Forschungsergebnissen. Als Sektion Erwachsenenbildung sind wir innerhalb der DGfE (Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) die erste Sektion, die solch ein Vorhaben realisiert hat. Mit den vorliegenden Daten zur Erwachsenenbildungsforschung kann dargestellt werden, welchen Anteil die verschiedenen Forschungsförderer an der Forschung haben. Erkennbar wird auch, in welchem Umfang, mit welchen Fragestellungen und mit welchen Forschungsdesigns die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung die fünf Forschungsbereiche des Forschungsmemorandums aktuell bearbeitet. So werden seit 2010 mehr als die Hälfte der Projekte dem Forschungsfeld Lernen zugeordnet. Aktuell finden sich 430 Zuordnungen zum Feld Lernen (bei insgesamt 630 Projekten). An zweiter und dritter Stelle stehen das professionelle Handeln mit 394 und die Wissensstrukturen mit 314 Zuordnungen. Die Felder Institutionalisierung sowie System und Politik belegen mit knapp 260 Zuordnungen Platz 4 und 5. Zu beachten ist bei den Zuordnungen, dass Mehrfachnennungen möglich sind.

4.2 Probleme

Die Forschungslandkarte weist auch nach 15 Jahren immer noch Probleme auf, die nicht nur an der Karte, sondern an der Forschungslandschaft und ihren Akteuren insgesamt liegen könnten. Das gezeichnete Bild der Forschungslandschaft ist unscharf und die Karte ungenau. Die Version 2007, die aktuell verwendet wird, führt zu einer Datenlage, die einer profilgebenden Zuordnung entgegensteht (vgl. auch Ludwig; Baldauf-Bergmann 2010). Drei zentrale Probleme sind hier zu nennen:

1. Geringe Differenzierung: Die Ordnungssystematik orientierte sich bisher an der Systematik des Forschungsmemorandums (vgl. Arnold u. a. 2000). Diese Systematik unterstützt die Zuordnung der Projekte nicht ausreichend, weil das Memorandum ursprünglich einen anderen Zweck verfolgte. Die Frage richtete sich nicht auf eine Systematisierung der vorliegenden Forschung. Das Forschungsmemorandum wollte vielmehr auf wichtige Forschungsfelder und weiße Flecken hinweisen. Es fehlen deshalb in der Forschungslandkarte so wichtige Felder wie die Adressatenforschung oder das didaktische Handeln. Auch werden die vorliegenden umfangreichen Forschungsarbeiten zur Lehr- und Interaktionsforschung und zur Professionalisierung durch die Zusammenfassung unter „Professionelles Handeln" nur sehr undifferenziert abgebildet.
2. Fälschungseffekte: Einzelne Forschungsfelder (z. B. Lernen) besitzen aufgrund ihrer geringen begrifflichen Differenzierung einen sehr „großen Bedeutungshof" und laden deshalb unterschiedlichste Forschungsgegenstände und Fragestellungen zur Zuordnung ein (z. B. 1.2 und 5.1). Die jetzt praktizierte Streuung der Forschungsprojekte über die Forschungsfelder hinweg erzeugt eine Diffusität, die letztlich eine Profilbildung der Erwachsenenbildungsforschung unmöglich macht – und dies umso stärker, je mehr Forschungsfelder bei der Mehrfachzuordnung angegeben werden. Für die Bildung eines identitätsstiftenden Forschungsprofils der Erwachsenenbildung wäre ein differenzierterer Begriffsapparat erforderlich. Dies ist der Besonderheit erwachsenenpädagogischer Forschungsprojekte geschuldet. Es handelt sich häufig um Gestaltungsprojekte, die in der Regel nicht nur eine, sondern mehrere Forschungsdimensionen gleichzeitig in den Blick nehmen, z. B. das Lernen Älterer (Grundlagentheorie), gesellschaftliche Barrieren für Ältere (Analyse einer Strukturproblematik), altersspezifische Bildungskonzepte und Didaktik (Pädagogische Handlungsebene). Die Projekte folgen damit häufig nicht nur der Logik einer Theoriebildung mit Erklärungsabsicht, sondern auch der Realisierung und Überprüfung einer „guten Praxis".
3. Strategisches Handeln: Mehrfachzuordnungen von Projekten finden aber auch statt, weil dies die Wahrscheinlichkeit für das Projekt erhöht, bei entsprechenden „Suchen" auch „gefunden" zu werden.

5 Perspektiven zur Weiterentwicklung

Um die genannten Probleme zu lösen, bieten sich zwei Veränderungen in der heute noch praktizierten Version 2007 an:

1. Eine differenziertere Erfassung der theoretischen und methodischen Ansätze: Dies kann z. B. durch genauere Fragen nach dem Erkenntnisinteresse, dem Theoriebezug und dem beabsichtigten Beitrag zur Theoriekonstruktion geschehen.
2. Die systematische Erweiterung der Forschungsfelder und Forschungsschwerpunkte: Dazu gehört die gezielte Ermittlung von Forschungsfeldern, die bisher im Forschungsmemorandum nicht genannt sind (z. B. Adressatenforschung, Lebensqualität und gesellschaftliche Teilhabe durch Bildung, historische Forschung). Zu klären ist aber auch, in welcher Weise die Querschnittthemen (Gender, Evaluation, Qualität, Interkulturalität, Demografie) in die Systematik aufgenommen werden können.

Eine Überarbeitung der Forschungssystematik, die sich heute noch am Forschungsmemorandum orientiert und zukünftig auch das Historische Forschungsmemorandum (Ciupke et al. 2002) berücksichtigen sollte, könnte zukünftig eine Zuordnung der Projekte sowie ihr Auffinden erleichtern und das Forschungsprofil der Erwachsenen- und Weiterbildung nach außen und innen weiter schärfen.

Deshalb hat im Auftrag des damaligen Sektionsvorstands eine Projektgruppe an der Universität Potsdam die 2010 vorliegenden 400 Forschungsprojekte gesichtet und auf dieser Basis eine neue Systematik rekonstruierend entwickelt. Die neue Systematik sollte nicht deduktiv entwickelt werden, sondern induktiv, aus dem vorliegenden Projektmaterial heraus. Sie sollte vor allem die Fünf-Felder-Systematik des Forschungsmemorandums erweitern und differenzieren. Die Projektgruppe hat dabei versucht, die eigenen Vorstellungen vom Forschungsfeld der Erwachsenenbildung so weit wie möglich zurückzuhalten und die Fragestellungen und Beschreibungen der Forschungsprojekte selbst „sprechen zu lassen".

Die Projektgruppe hat im Zuge ihrer Rekonstruktion alle 400 Projekte der neuen Systematik versuchsweise neu zugeordnet. Diese Zuordnung erfolgte auf Basis des Datenmaterials in der Datenbank, wie z. B. der Projektbeschreibung und der angegebenen Fragestellung. Die vorgenommene Fremdzuordnung ist also mit Sicherheit an verschiedenen Stellen unpassend. Deshalb wurden die neu kategorisierten Projekte den Projektverantwortlichen mit der Bitte um Überprüfung zurückgesandt. Auch Vorschläge zur Veränderung und Erweiterung der Systematik waren willkommen.

Als Ergebnis der Rekonstruktion wurde von der Arbeitsgruppe eine neue Ordnungssystematik mit 10 Forschungsfeldern/Kategorien entwickelt, welche die Forschungsgegenstände differenzierter und profilierter erfassen sollen. Statt der bisherigen fünf Felder bietet die Version 2012 insgesamt zehn Felder für

die Projektbeschreibung. Nicht zuletzt, weil traditionelle Forschungslinien der Erwachsenenbildung wieder aufgenommen wurden: z. B. Adressatenforschung, Angebots-, Programmforschung.

Für die neue Ordnungsstruktur in der Version 2012 wird weiterhin vorgeschlagen, zwischen Projekten der Grundlagenforschung und der Evaluations-/Gestaltungsforschung zu unterscheiden. Die Systematik der zehn Forschungsfelder ist für die Grundlagenforschung und der Evaluations-/Gestaltungsforschung gleich. Diese Aufteilung in zwei Forschungsbereiche ermöglicht es, Evaluations- und Gestaltungsprojekten neben einem Haupt-Forschungsfeld weitere Praxisforschungsfelder zuzuordnen. Im Grundlagenforschungsbereich soll zukünftig nur ein Forschungsfeld genannt werden können, in dem der theoretische Ertrag erzielt werden soll. Auf diese Weise ist es auch möglich, ein Projekt beiden Forschungsbereichen zuzuordnen. Beispielsweise kann ein Projekt als Entwicklungsprojekt 1–3 Forschungsfelder bearbeiten und zugleich eins dieser 1–3 Forschungsfelder als Grundlagenprojekt ausweisen.

Die Version 2012 umfasst zwei Ebenen. Auf der ersten Ebene finden sich 10 Forschungsfelder/Kategorien. Auf der zweiten Ebene finden sich pro Forschungsfeld ausdifferenzierte Teilfelder/Unterkategorien. Die Struktur ließe sich erweitern. Auf einer dritten Ebene ließen sich je Teilfeld/Unterkategorie beispielhaft Fragestellungen benennen, wie sie in den vorliegenden Forschungsprojekten ausgewiesen werden. Diese Beispiele sollen verdeutlichen, was mit der jeweiligen Unterkategorie/Kategorie bedeutet wird.

Diese Version 2012 wurde in ihrem ersten Entwurf bei der Sektionstagung 2010 in Mainz eher kritisch und skeptisch diskutiert. Die schriftlichen Rückmeldungen waren positiver gestimmt. Von einem Konsens kann deshalb gegenwärtig nicht gesprochen werden. Die Fassung 2012, die auf Basis der schriftlichen Rückmeldungen erstellt wurde, ist bislang in der Sektion noch nicht diskutiert. Sie ist ein offenes Projekt. Ordnungssystematiken sind auch nie endgültig, sondern haben auch gerade darin einen Wert, dass sie zu Diskussionen und Debatten um die Strukturierung des Feldes anregen. Sie verändern sich mit der Forschungslandschaft und besitzen deshalb eine begrenzte Gültigkeit. Anpassungen, hier von der Version 2007 zur Version 2012 bedeuten auch immer einen Aufwand. Es gilt deshalb zu prüfen, ob der erwartete Ertrag einer identitätsstiftenden Profilierung mit einem angemessenen Aufwand erreicht werden kann. Die Version 2012 ist jetzt seit 10 Jahren unvollendet. Hier wartet eine Aufgabe auf Sektionsvorstände und auf engagierte Sektionsmitglieder.

Anlage: Version 2012 der Forschungslandkarte mit Forschungsfeldern/Unterkategorien/ Beispielen für Fragestellungen:

1. Didaktisches Handeln
   1.1 Methoden
   1.2 Subjektive didaktische Theorien von Lehrenden
   – Welche subjektiven Theorien liegen dem didaktischen Handeln zu Grunde?
   – Wie wirken subjektive Theorien auf Lehr-, Lernprozesse?
   1.3 Evaluation von didaktischem Handeln, einschließlich Beratung, Lehrmaterialien und Programmen
   – Was ist lernwirksam?
   – Wie lassen sich Lehrmaterialien/Programme/Beratungen weiterentwickeln?
   – Welche Erfahrungen ermöglichen europäische Austauschprojekte?
   1.4 Lernunterstützung und Diagnostik
   – Wie kann ein Förderdiagnostikum gestaltet werden?
   – Welche Voraussetzungen werden für Unterstützung benötigt?
   – Wie muss selbstbestimmtes Lernen unterstützt werden?
   1.5 Lehrkulturen und Lehrumgebungen
   – Welche Strukturen bestehen für lebenslanges Lernen?
   – Welche Lernzeitmodelle in Unternehmen eignen sich für lebenslanges Lernen?
   – Welche Fachdidaktiken gibt es?
   – Wie wirken Lehrkulturen/Lehrorte und Lehrräume?
   – Was ist lernförderlich
     am Arbeitsplatz?
     im bürgerschaftlichen Engagement?
     in Selbstlernarchitekturen?
   – Wie funktioniert Lehren in digitalen Räumen?
   – Wie wirkt E-Learning/eTeaching – wie ist es zu gestalten?
   – Wie verändert sich didaktisches Handeln, Beratung im Kontext neuer Lehrkulturen?
   1.6 Zielgruppenspezifische Didaktiken
     z. B. Gender, Alter
   1.7 Auswahl der Inhalte, des Wissens
   1.8 Interaktionen in Lehr-, Lernsettings
   1.9 Ziele, Strukturen und Maximen didaktischen Handelns
   – Welche ethischen Maximen, Subjektmodelle etc. lassen sich in didaktischen Konzepten finden?

2. Lernen
   2.1 Biographische Lernprozesse
   - Welche Lernstrategien und welche Bildungsgestaltung finden bei Krankheit statt?
   - Wie wirken sich gesellschaftliche Strukturen auf biographisches Lernen aus?
   - Wie behindern biographische Erfahrungen weiteres Lernen?
   - Welchen Einfluss hat biographisches Lernen auf Genderkompetenz?

   2.2 Lebensbegleitendes, lebenslanges Lernen
   - Welche Messkonzepte sind möglich?
   - Welche Auswirkungen hat Schule?
   - Welche Rahmenbedingungen, Kulturen sind erforderlich?

   2.3 Lernprozesse, Lernstrategien, Lernbegründungen, Lernwiderstände
   - Welche Möglichkeiten und Grenzen umfasst Autodidaktik?
   - Wie entwickeln sich Lernbegründungen, Lernwiderstände im Verhältnis zu gesellschaftlichen Möglichkeiten
     in Unternehmen?
     in wissenschaftlichen Handlungszusammenhängen?
     Welche berufsspezifischen Besonderheiten finden sich im Lernen?
   - Hier wird aus der Perspektive der Lernenden untersucht, wie berufsspezifische Denk- und
     Handlungsmuster das Lernen beeinflussen (Weiterbildungspolitiken, Rahmenbedingungen des Betriebes für Lehr-, Lernprozesse finden sich unter betrieblicher Weiterbildung)
   - Wie verändern sich Lernmotive und Lernerfahrungen?

   2.4 Lernfähigkeit
   - Wie kann selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen gefördert werden?
   - Erhöht sich Lernfähigkeit durch metakognitive Kompetenzen?
     Welche Voraussetzungen für Lernen existieren?

   2.5 Lerntypen
   - Welche Lerntypen lassen sich finden?

   2.6 Lernräume und Lernkontexte
   - Wie findet Lernen in virtuellen Lernräumen statt?
   - Wie findet Lernen in informellen Kontexten statt?
   - Welche Auswirkungen haben Lernräume/Lernkontexte auf Unternehmen?

   2.7 Lerntransfer
   - Welche Einflussfaktoren gibt es?

   2.8 Lernanlässe
   - Wie werden Situationen zum Lernanlass?

   2.9 Im internationalen und interkulturellen Vergleich

   2.10 Im historischen Vergleich

2.11 Lerngegenstandsbezogene Lernleistungen
z. B. Mehrsprachigkeitspotential von Migranten
2.12 Lernergebnis, Kompetenzerweiterung
– Wie findet Bilanzierung und Zertifizierung von Kompetenzen statt?

3. Pädagogische Professionalität und Professionalisierung
3.1 Studium
– Wo arbeiten Absolventen (Verbleibstudien)?
– Wie müssen Praktika gestaltet sein?
3.2 Karrierewege
– Wie wird Karriere subjektiv dargestellt?
– Wie gelingt erfolgreicher Eintritt ins Berufsleben?
– Welche disziplinspezifischen Differenzen existieren beim Berufsübergang?
3.3 Lernen im pädagogischen Beruf
– Welche didaktischen Fortbildungskonzepte gibt es?
– Wie verarbeiten die Teilnehmenden ihre Fortbildungen weiter?
– Sind erlebnisorientierte Methoden integrierbar?
– Welche besonderen Rahmenbedingungen bieten einzelne Berufe für Lernen im Beruf? z. B. Schullehrer
– Lernen in informellen Kontexten
3.4 Kompetenzentwicklung und – evaluation, Entwicklung subjektiver didaktischer Theorien
– Wie lässt sich IKT-Medienkompetenz für Lehrende vermitteln?
– Wie ist Kompetenzevaluation möglich?
– Wie entstehen Herausforderungen zur lernenden Weiterentwicklung?
– Welche Beratungskompetenzen werden vermittelt?
3.5 Rolle, Selbstbeschreibung und Selbstverständnis pädagogischen Handelns
– Welche ethischen Maximen lassen sich in der pädagogischen Arbeit finden?
3.6 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen für pädagogische Professionalität und Professionalisierung

4. Berufliche und betriebliche Weiterbildung
4.1 Verbesserung beruflichen Handelns, berufliche Kompetenzentwicklung
– Welchen Nutzen hat Weiterbildung für die tägliche Arbeit?
4.2 Bildungspolitiken
4.3 Entscheidungs- und Selektionsprozesse
4.4 Belegschafts- und sozialstrukturelle Aspekte

5. Organisationen und Institutionen
   - 5.1 Organisation und Planung von Weiterbildungseinrichtungen
   - – Welche Aufgaben und Tätigkeiten liegen an?
   - 5.2 Organisationskulturen und Organisationsentwicklung
   - 5.3 Akzeptanz und Nutzung durch die Umwelt
   - 5.4 Qualitätsentwicklung und Evaluation
   - 5.5 Kooperation und Vernetzung
   - 5.6 Personalentwicklung
   - 5.7 Organisationsberatung
   - 5.8 Institutionalformen

6. Angebote und Programme
   - 6.1 Für welche Lebenslagen, Lebensphasen, sozialen Milieus
   - – Welcher Umgang mit Bildungsangeboten im Kontext zweier sozialer Welten besteht?
   - 6.2 Angebotsspektrum
   - – Welche regionalspezifischen Analysen gibt es?
   - – Welches Angebot gibt es in Bildungsorganisationen?
   - 6.3 Weiterbildungsdatenbanken
   - 6.4 Angebote mit Abschlüssen und Zertifikaten
   - 6.5 Bildungsberatungsangebote

7. Adressaten
   (z. B. alternde Menschen, Analphabeten, MigrantInnen, soziale Milieus, Lebenslagen, Lebensphasen, berufliche Handlungslogiken)
   - 7.1 Bildungseinstellungen
   - 7.2 Weiterbildungsbeteiligung
   - – Welche Bedingungen und Regulative existieren?
   - – Welchen Einfluss haben biographische Lernerfahrungen auf die Beteiligung?
   - – Welche Lernmotive, Lernerfahrungen und Lerngewohnheiten existieren?
   - 7.3 Zugangsbarrieren
   - – Wie können berufliche Ausbildungsprozesse für MigrantenInnen zugänglich gemacht werden?
   - – Wie wirken veränderte Lernkulturen?
   - 7.4 Gesellschaftliche Weiterbildungsanforderungen
   - – Welche Anforderungen bestehen für bestimmte berufliche und soziale Tätigkeiten und Positionen?
   - 7.5 Motive und Erfahrungen mit Angeboten

8. Lebensqualität und gesellschaftliche Teilhabe
   8.1 Erwerbsarbeit und -biographien
   Wissenschaftliches Arbeiten und Forschen, Berufsausbildung
   - Wie wandeln sich Erwerbsbiographien?
   - Wie können Erwerbsbiographien gestaltet werden?
   - Wie gelingt Lernen in der Arbeit?
   - Welche Bedingungen sind für Integration in Bildung und Arbeitswelt erforderlich?
   - Welche Voraussetzungen hat eine altersgerechte Laufbahngestaltung?
   8.2 Leben im Alter
   - Welchen Einfluss hat Erwerbsarbeit auf Lebensqualität im Alter?
   - Welchen Einfluss hat Bildung auf die Gesundheit?
   8.3 Übergänge und Krisen
   - Wie können diese bewältigt werden?
   - Wie können Menschen in Krisen/Übergängen unterstützt werden?
   - Wie gelingen Übergänge zwischen Bildungsformen?
   8.4 Freiwilliges Engagement
   - Wie verlaufen informelle Lernprozesse?
   - Von welchen Faktoren hängt Mobilisierung ab?
   - Wie lassen sich Lernprozesse identifizieren?
   8.5 Elternrolle
   - Welche didaktischen Ansätze sind geeignet, um Erziehungskompetenz und Rollenwahrnehmung zu stärken?
   8.6 Bedeutung von WB für Lebenslauf und Bildungsprozesse
   - Welche Relevanz haben biographieorientierte Kurse?
   - Welche Relevanz haben Erinnerungskulturen?
   8.7 Berufliche Entwicklung

9. System und Politik
   9.1 Steuerungsmodelle
   9.2 Finanzierung
   9.3 Inklusions-/Exklusionswirkungen
   9.4 Internationaler Vergleich
   9.5 Förderstrukturen
   9.6 Analyse von Systemstrukturen

10. Theoriebildung als Gegenstand
   - Welchen Stellenwert hat der Erfahrungsbegriff in der Biographieforschung?
   - Wie wird das Konzept des sozialen Kapitals rezipiert?
   - Wie reflektiert Wissenschaft informelles Lernen?

Literatur

Arnold, Rolf/Faulstich, Peter/Mader, Wilhelm/Nuissl von Rein, Ekkehard/Schlutz, Erhard (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Sonderbeilage zum Report. Frankfurt a. M.

Bonß, Wolfgang/Hohlfeld, Rainer/Kollek, Regine (1993): Kontextualität – ein neues Paradigma der Wissenschaftsanalyse? In: Dies. (Hrsg.): Wissenschaft als Kontext – Kontexte der Wissenschaft. Hamburg: Junius.

Ciupke, Paul/Gierke, Willi/Hof, Christiane/Jelich, Franz-Josef/Seitter, Wolfgang/Tietgens, Hans/Zeuner, Christine (2002): Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung. Im Auftrag des DIE. Bielefeld: wbv.

Kejcz, Yvonne/Nuissl, Ekkehard/Paatsch, Ulrich/Schenk, Peter (1979): Bildungsurlaubs-Versuchs- und Entwicklungsprogramm der Bundesregierung. Endbericht. Heidelberg: esprint.

Ludwig, Joachim/Baldauf-Bergmann, Kristine (2010): Profilbildungsprobleme in der Erwachsenenbildungsforschung. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung Jg. 33, Heft 1, S. 65–76.

Ludwig, Joachim (2008): Die Forschungslandkarte Erwachsenen- und Weiterbildung als neues Steuerungsmedium. In: Hessische Blätter für Volksbildung Jg. 58, Heft 2, S. 105–113.

Nuissl, Ekkehard (2002): Weiterbildung/Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske u. Budrich, S. 333–347.

Röbbecke, Martina/Simon, Dagmar/Lengwiler, Martin/Kraetsch, Clemens (2004): Inter-Disziplinieren. Erfolgsbedingungen von Forschungskooperationen. Berlin: edition sigma.

Schlutz, Erhard (1992): Leitstudien zur Erwachsenenbildung. In: Gieseke, Wiltrud/Meueler, Erhard/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener. Beiheft zum Report. Frankfurt/M.: DIE Verlag, S. 39–55.

Siebert, Horst (2006): Lernforschung – ein Rückblick. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Jg. 29, Heft 1, S. 9–14.

Siebert, Horst (1992): Kommt Bewegung in die lernpsychologische Erwachsenenbildungsforschung? In: Gieseke, Wiltrud/Meueler, Erhard/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener. Beiheft zum Report. Frankfurt/M.: DIE Verlag, S. 56–69.

Siebert, Horst/Gerl, Herbert (1975): Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig: Westermann.

Strzelewicz, Willi/Raapke, Hans-Dietrich/Schulenberg, Wolfgang (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart: Enke.

Die Werkstatt Forschungsmethoden

Carola Iller

Als „weitere Station" in der Geschichte der Sektion Erwachsenenbildung ist die Werkstatt Forschungsmethoden bereits zum 40-jährigen Jubiläum der Sektion erwähnt worden (Schmidt-Lauff 2014: 54). Vor über 20 Jahren von der „AG Weiterbildungsforschung" der Sektion gegründet (Iller et al. 2004), wurde das Format als „Workshop Weiterbildungsforschung" im Jahr 2003 erstmals durchgeführt, 2008 wurde es in „Werkstatt Forschungsmethoden" umbenannt und seitdem regelmäßig jährlich durchgeführt. Bislang ist wenig über die Werkstatt Forschungsmethoden publiziert worden, deshalb möchte ich als eine der Initiator:innen der Werkstatt im Folgenden die konzeptionelle Idee erläutern und – soweit mir die Informationen zugängig sind – die weitere Entwicklung und Umsetzung des Formats nachzeichnen. Abschließend möchte ich einige Überlegungen zur Weiterentwicklung der Werkstatt Forschungsmethoden als Impulse ausführen.[1]

Die Idee

Der Gedanke, einen Workshop zum kollegialen Austausch über laufende Forschungsprojekte und Qualifizierungsarbeiten zu initiieren, kam in einem Pausengespräch auf der Sektionstagung 2001 in Wuppertal auf, entwickelte sich von Pause zu Pause weiter und wurde schließlich auf der Mitgliederversammlung offiziell als eine Initiative der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) bekannt gegeben.

Die Grundidee des Workshops bestand darin, ein Forum für Forschende zum forschungsmethodischen Austausch zu schaffen. Adressiert wurden Doktorand:innen, Habilitand:innen und „andere an einem forschungsmethodischen Austausch Interessierte" (Iller et al. 2004), die über ihre laufenden Arbeiten berichten und „am Material" mit anderen Forschenden in einen Austausch treten

1 Ich danke Bernd Käpplinger für seine anregenden Kommentare und Ergänzungen zu diesem Beitrag.

wollen. Dieses Format war vor 20 Jahren noch recht ungewöhnlich. Zwar gab es methodologische Austauschmöglichkeiten über laufende Arbeiten im Rahmen von Forschungsverbünden oder den damals noch jungen Magdeburger Methodenworkshop für Qualitative Bildungs- und Sozialforschung, der erstmals 1997 durchgeführt wurde. Als ein forschungsmethodisches Forum einer (Teil-)Disziplin war der Workshop Weiterbildungsforschung aber eine Besonderheit.

Über einen Call wurden Interessent:innen aufgerufen, ein kurzes Exposé einzureichen, um den Organisator:innen des Workshops eine Clusterung und zeitliche Planung der Beiträge zu ermöglichen. Die ersten Workshops wurden von Christiane Hof, Carola Iller, Wolfgang Jütte, Susanne Kraft, Burkhard Schäffer, Sabine Schmidt-Lauff und Josef Schrader organisiert, die gemeinsam den Call verfassten, die Beiträge zu thematischen oder methodischen Clustern gruppierten, Kommentator:innen einluden und die Arbeitsgruppen auf dem Workshop moderierten (Iller et al. 2004).

Das Workshop-Programm war auf zwei halbe Tage ausgelegt, wobei die Beiträge in einer festen Arbeitsgruppe mit ausreichend Diskussionszeit diskutiert und reflektiert wurden. Soweit möglich wurde den Teilnehmenden bereits vor dem Workshop das empirische Material der Beitragenden mittels einer digitalen Plattform zur Verfügung gestellt, um tatsächlich in einen gemeinsamen Austausch einsteigen zu können. Mit diesem konzeptionellen Element sollte der Workshop- oder Werkstatt-Charakter unterstrichen werden. Im Unterschied zu Tagungen, in denen Ergebnisse präsentiert werden, sollte im Workshop gemeinsam mit den empirischen Daten oder forschungspraktischen Herausforderungen gearbeitet werden. Zugleich sollten alle in diesem Diskussionsprozess dazulernen können und Anregungen für die eigene Arbeit erhalten. Das Format ist insofern nicht als ein Ersatz zu den systematischen Methodenschulungen anzusehen, sondern als eine Ergänzung.

Das Format der kollegialen Diskussion von Forschungsarbeiten im Modus des „work in progress“ hat sich heute auch in anderen Fächern etabliert und wird in vielen Graduiertenschulen und Promotionsprogrammen angeboten. So schreibt Martin Heinrich über die Bielefelder Graduiertenschule:

> „Forschungswerkstätten, […in denen …] nach einleitenden Impulsvorträgen der Doktorandinnen und Doktoranden, diskursiv die für Promotionsprojekte notwendigen zirkulären Praxen der Abstimmung und wechselseitigen Adaption von Methode und Gegenstand in der Erstellung und Umsetzung eines Forschungsdesigns verhandelt werden.“ (Heinrich 2017: 201)

Dabei fällt auf, dass in den Forschungswerkstätten im Rahmen von Nachwuchsförderprogrammen die Kommunikation in einen Beratungsmodus übergeht. Martin Heinrich führt dies auf das Autonomie-Beratungs-Dilemma der Nachwuchsförderung zurück (ebd.). Als Autonomie-Beratungs-Dilemma bezeichnet

er die Anforderung an arrivierte Wissenschaftler:innen, insbesondere die Betreuer:innen, einerseits die Doktorand:innen als autonome Wissenschaftler:innen anzusehen, die frei, selbstbestimmt und selbstverantwortet forschen und dies im Rahmen ihrer Promotion unter Beweis stellen sollen. Zugleich müssen die Betreuer:innen die Nachwuchswissenschaftler:innen beraten, auf Probleme aufmerksam machen und sie vor Fehlentscheidungen bewahren.

> „Deutlich wird hierbei, dass das Tagungsformat der Nachwuchsförderung eine besondere Form der Kritik evoziert, bei der notwendig zwischen den beiden Extrempolen des nur am Ideal der Wissenschaftlichkeit ausgerichteten besseren Arguments und der rücksichtsvollen Beratung oszilliert wird.“ (ebd.: 209)

Im Kontext der Nachwuchsförderung scheint die Kommunikation über die laufende Forschungsarbeit insofern von einem hierarchischen Wissensgefälle geprägt, in dem erfahrene Wissenschaftler:innen dem unerfahrenen „Nachwuchs“ Ratschläge erteilen. Eine Kommunikation unter Gleichen ist in diesem Rahmen schwer zu realisieren. Statt einer Forschungsgemeinschaft als „Sozialität des Denkens, Schreibens und Sprechens“ (Jergus 2021: 4) besteht ein pädagogisierendes Verhältnis, das die akademische Welt in „‚Berufene‘ vs. ‚Nicht-Berufene“ (ebd.: 3) unterteilt. Die Idee des Workshops bzw. der Werkstatt Forschungsmethoden war hingegen, dem „Besser-Wisser-Duktus“ vieler Nachwuchsförderformate eine Absage zu erteilen und eine peer-to-peer-Beratung zu etablieren.

Die Umsetzung

Der Workshop Weiterbildungsforschung wurde erstmals im Februar 2003 im Kardinal Schulte Haus in Bergisch Gladbach durchgeführt, wobei die inhaltliche Planung und Umsetzung von der gemeinsamen Initiativgruppe aus Sektionsmitgliedern und einer Vertreterin des DIE getragen und das Veranstaltungsmanagement vom DIE übernommen wurde. Die Resonanz auf die Calls war hoch, in den ersten Jahren konnte regelmäßig in vier bis fünf parallelen Arbeitsgruppen gearbeitet werden.

Exemplarisch kann hier auf die inhaltliche Strukturierung des zweiten Workshops verwiesen werden (vgl. Iller et al. 2004):

Programm
Dienstag, 17.2.2004,
13.00 Uhr Begrüßung und Einführung in den Workshop
ab 13.30 Uhr parallele Arbeitsgruppen 1–5
ca. 18.30 Uhr Abendessen

Mittwoch, 18.2.2004,
09.00 Uhr parallele Arbeitsgruppen 1–5
12.30 Uhr Abschluss im Plenum
13.00 Uhr Mittagessen

AG 1: (Leitfadengestützte) Interviews
Moderator: Burkhard Schäffer
Dietzen, Agnes: Das Expertenwissen von Beratern und Begleitern betrieblicher Veränderungen als Beitrag zur Früherkennung neuer Qualifikationsentwicklungen (EXPERT)
Schätzle, Susanne/Zitzelsberger, Olga: Leitfadengestützte Interviews in der prozessorientierten Evaluationsforschung am Beispiel einer Qualifizierungsmaßnahme für MigrantInnen
Kreimeyer, Julia: Lernprozess im freiwilligen Engagement von jungen Erwachsenen
Berzbach, Frank: Ethische Implikationen konstruktivistischer Lernkulturen in der Erwachsenenbildung

AG 2: Interaktions- und Lernprozessforschung
Moderatorin: Christiane Hof
Dausien, Bettina/Rothe, Daniela: Die diskursive Konstruktion von Theorie-Praxis-Bezügen. Perspektiven für die empirische Rekonstruktion von Lernprozessen
Dinkelaker, Jörg: Die Analyse von Formen und Funktionen lernbezogener Bewertungen in der Interaktion
Maier, Cornelia: Existenzgründungsberatung – Arbeitsschritte, Routinepraktiken, Handlungsstrategien. Eine erziehungswissenschaftliche Untersuchung mit dem Verfahren der Interaktionsanalyse über professionelle Anforderungsstrukturen
Keller, Helmut: Wissenstransfer in Netzwerkstrukturen – Eine Aufgabe für organisationales Lernen

AG 3: Evaluations- und Begleitforschung
Moderator/in: Susanne Kraft; Josef Schrader
Hartz, Stefanie: Lernerorientierte Qualitätstestierung – Entwicklung von Strukturen einer nachhaltigen Qualitätsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen
Meyer, Rita: Untersuchungsdesign eines Entwicklungs- und Begleitforschungsprojektes zur arbeitsprozessorientierten Qualifizierung von IT-Spezialisten
Tödt, Katia: Wie kann man Lernerfolg messen?

AG 4: Organisation-, Institutionen- und Netzwerkforschung
Moderator: Wolfgang Jütte
Dietsche, Barbara: Verwaltungsmitarbeiter/inn/en in Organisationen der Weiterbildung (Critical Incident Technique)
Grün, Birgit: Zukunftsorientierung in der kirchlichen Bildungsarbeit. Eine empirische Institutionenanalyse des Bildungswerks der Erzdiözese Freiburg
Kil, Monika: Methoden der Organisationsanalyse: Konsequenzen für die Bestimmung von Gütekriterien in der Feldforschung der „Erwachsenen-Weiterbildung"
Käpplinger, Bernd: Programmanalyse als qualitative und quantitative Forschungsmethode?
Tredop, Dietmar: Controlling in der betrieblichen Weiterbildung – eine radikal-konstruktivistische Alternative

AG 5: Online-Befragungen und Forschungsmethoden in virtuellen Lernräumen
Moderatorinnen: Carola Iller; Sabine Schmidt-Lauff
Griese, Hartmut: Erfolgsbiographie und Kompetenzerwerb ostdeutscher Unternehmerinnen – oder: Wie Frauen Arbeitsplätze schaffen
Lauber, Sabine: KOSFO – Kompetenzentwicklung von Lernmittlern in selbstorganisierten Foren als neue Organisationsform
Hovemann, Gregor: Methodische Konzeption zur Schaffung von Orientierungsgrundlagen für die Gestaltung von Fort- und Weiterbildungsangeboten. Das Beispiel der Geschäftsfeldplanung an der Deutschen Sporthochschule Köln
Schmidt, Christiane: Studentische Leitfadeninterviews als Forschungsmethode und Lerngegenstand eines virtuellen hochschulübergreifenden Seminars

Abb 1: Programm des zweiten Workshop Weiterbildungsforschung, 2004, Quelle: Archiv DIE-Veranstaltungen, https://www.die-bonn.de/weiterbildung/veranstaltungskalender/170 [Zugriff: 15. Juni 2022]

Neben einzelnen Forschungsmethoden, wie Leitfadeninterviews oder Online-Fragebögen, wurden Forschungsdesigns, z. B. aus der Evaluations- und Begleitforschung, und methodologische Fragen im Hinblick auf das Verhältnis von Theorie und Empirie diskutiert. An der Zusammensetzung der Beitragenden ist darüber hinaus zu erkennen, dass der Workshop nicht nur von Doktorand:innen und Habilitand:innen besucht wurde, sondern auch etablierte Forschende, z. B. aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung, Habilitierte und Professor:innen[2] ihre Arbeiten zur Diskussion stellten. Die thematische Breite der Forschungsvorhaben und die institutionelle Zugehörigkeit der Referent:innen zeigt zudem, dass ein weites Verständnis von „Weiterbildungsforschung" bestand. Das Format war also offenbar auch für Forschende attraktiv, die nicht institutionell und inhaltlich an die Diskurse der Teildisziplin angebunden waren.

2 Dass Professoren ihre Arbeiten vorgestellt haben, ist nicht der angegebenen Quelle zu entnehmen, vielmehr stütze ich mich hier auf meine Erinnerungen.

Die Breite der Themen und Heterogenität der Beitragenden änderten sich mit der Umbenennung in „Werkstatt Forschungsmethoden“, die einher ging mit einer stärkeren Fokussierung auf den wissenschaftlichen Nachwuchs als Zielgruppe der Werkstatt. Die Fokussierung auf den Nachwuchs wurde kontrovers diskutiert, denn einerseits hatte sich das offene Format eines Austauschs unter allen Interessierten – unabhängig von Status und disziplinärer Zugehörigkeit – in den ersten Jahren bewährt. Andererseits bestand das Interesse seitens der Sektion, mit dem Format ein zentrales wissenschaftspolitisches Ziel – nämlich die frühe Einbindung des wissenschaftlichen Nachwuchses in das Fach – zu unterstützen. Die Sektion Erwachsenenbildung war damit eine der ersten Sektionen innerhalb der Fachgesellschaft DGfE, die systematische Bemühungen der Einbindung von Nachwuchswissenschaftler:innen als Aufgabe der Teildisziplin wahrgenommen hat. Die Werkstatt Forschungsmethoden hat sich dementsprechend in den zwei Jahrzehnten als ein Format der Nachwuchsförderung etabliert.

Einhergehend mit dem Mitgliederzuwachs der Sektion Erwachsenenbildung bei den assoziierten Mitgliedern dürfte auch die Nachfrage nach Beteiligungs- und Diskussionsforen in der Sektion gestiegen sein. Dafür eignet sich die Werkstatt Forschungsmethoden gut, denn neben dem forschungsmethodischen Austausch war ein Ziel der Werkstatt, zur Vernetzung der Nachwuchswissenschaftler:innen beizutragen (Stanik/Pachner 2019). Dass zunehmend Nachwuchswissenschaftler:innen an den Sektionstagungen teilnehmen, steht nicht im Widerspruch dazu, sondern könnte eine Folge der Vernetzungen im Rahmen der Werkstatt Forschungsmethoden sein.

Obwohl es nie eine Geschäftsordnung für die Planungsgruppe oder das Organisationsteam der Werkstatt Forschungsmethoden gab, in der Amtszeiten, formale Voraussetzungen für die Mitarbeit in der Planungs- bzw. Organisationsgruppe oder die Anzahl von Mitgliedern der Gruppe festgelegt sind, haben sich implizite Regeln etabliert. Mit der Fokussierung auf Nachwuchsförderung war auch die Entscheidung verbunden, die Planungs- bzw. Organisationsgruppe der Werkstatt Forschungsmethoden mit Nachwuchswissenschaftler:innen, in der Regel in der Postdoc-Phase, zu besetzen. Meist schieden Mitglieder aus, wenn sie einen Ruf auf eine Professur erhalten hatten und dann nicht mehr den Kriterien für eine Mitarbeit in der Planungsgruppe entsprachen. Gleichzeitig konnten immer wieder neue Mitglieder gewonnen werden. Aktuell wird die „Werkstatt Forschungsmethoden“ von Nils Bernhardsson-Laros (UniBw München), Gregor Dutz (Uni Hamburg), Marion Fleige (DIE Bonn), Julia Koller (Uni Köln), Maria Kondratjuk (TU Dresden), Claudia Lobe (Uni Bielefeld), Karin Rott (LMU München), Jörg Schwarz (HSU Hamburg), Maria Stimm (MLU Halle-Wittenberg), Johannes Wahl (EKU Tübingen), Jana Wienberg (University of Labour Frankfurt am Main) und Franziska Wyßuwa (MLU Halle-Wittenberg) organisiert.

Angesichts der hohen Informalität ist es bemerkenswert, dass sich einige konzeptionelle Elemente der ursprünglichen Idee lange Zeit erhalten haben, nämlich der Werkstattcharakter im Unterschied zu einer Tagung oder einer Schulung, der

Fokus auf Forschungsmethoden und die kollegiale Beratung, womit sich das Format ebenfalls von anderen etablierten Kommunikationsformen unterscheidet. In den fast zwanzig Jahren hat sich die Werkstatt Forschungsmethoden damit als „Ort" des Austausches und des gemeinsamen Denkens und Sprechens zwischen den klassischen Tagungs- und Schulungsformaten behaupten können. Allerdings wurden von der Planungsgruppe in den letzten Jahren vor der Corona-Pandemie rückläufige Anmeldezahlen bei den Veranstaltungen registriert, die Fragen nach der Weiterentwicklung des Formats aufwarfen (Stanik/Pachner 2019). Hinzu kommen pandemiebedingte Veränderungen im Wissenschaftsalltag, deren Folgen für die Kommunikationsorte und Arbeitsweisen in der Erwachsenenbildungsforschung noch gar nicht abzusehen sind. In der Pandemie hat sich dann ein Online-Format etabliert, was quantitativ sehr gut nachgefragt ist, wenngleich sich qualitativ die Art und Weise der Begegnung online weniger intensiv als in einem Tagungshaus mit Kellerlokal darstellt. Offen ist aktuell, wie die Werkstatt sich nach der Pandemie online, in Präsenz oder hybrid weiter entwickeln wird.

Perspektiven

„Es ist nicht schwer aufzusteigen – oben bleiben ist die Kunst", so hat Jack Nicholson einmal seine Karriere resümiert. Ähnliches könnte man für die Karriere der Werkstatt Forschungsmethoden sagen: Die ersten Jahre waren von hohen Teilnahmezahlen und großer Nachfrage geprägt. Mit der Umbenennung und Fokussierung auf Nachwuchswissenschaftler:innen reduzierten sich die Teilnahmezahlen zwar merklich, konnten dann aber in den Folgejahren auf diesem Niveau gehalten werden.

In der zweiten Hälfte der 2010er Jahre hat sich dies allerdings geändert. Wegen der rückläufigen Anmeldezahlen wurde schließlich 2019 die Werkstatt Forschungsmethoden einmal ganz ausgesetzt (Stanik/Pachner 2019: 2) und eine Bedarfserhebung unter Nachwuchswissenschaftler:innen in der Sektion Erwachsenenbildung durchgeführt. Die Erhebung fand in Abstimmung mit dem Sektionsvorstand statt und war als Online-Befragung über den Sektionsverteiler verteilt worden. Insgesamt haben 118 Personen die Fragen beantwortet (ebd.), davon waren ca. 65 % in der Promotionsphase und knapp 30 % in der Postdoc-Phase. Hinsichtlich des Anstellungsverhältnisses zeigt die Befragung, dass etwa die Hälfte der Respondent:innen auf einer befristeten Stelle aus Haushaltsmitteln und 37 % befristet auf Projektstellen beschäftigt sind. Interessant ist, dass sich an der Befragung vergleichsweise wenige Personen aus außeruniversitären Forschungseinrichtungen, dafür aber einige in Unternehmen oder freiberuflich Tätige beteiligt haben (ebd.: 4).

55 % der Befragungsteilnehmenden kennen die Werkstatt Forschungsmethoden. Dies zeigt, dass trotz der Kontinuität des Angebots und der Unterstützung

durch die Sektion und das DIE eine große Gruppe von Wissenschaftler:innen die Werkstatt nicht kennen, was möglicherweise eine Folge der Fluktuation auf befristeten Stellen oder auch die mittlerweile viel größere Konkurrenz an Formaten der Nachwuchsförderung ist. Unabhängig von den Perspektiven der Werkstatt Forschungsmethoden sollte dieser Umstand in der Arbeit der Sektion Berücksichtigung finden, denn er zeigt, dass Beteiligungsmöglichkeiten in der Sektion nur unzureichend wahrgenommen werden.

Eine zentrale Frage der Bedarfserhebung zielt auf die Passung von Angebot und Nachfrage und damit auf die Frage, welche Elemente der Werkstatt Forschungsmethoden aus Sicht der Forschenden wichtig wären. Wie Abbildung 2 zeigt, sind die „Vernetzungsmöglichkeiten“, die Auseinandersetzung mit qualitativen Forschungsmethoden, Methodologie, Beratung im Arbeitsprozess und kollegiale Beratung „eher wichtig“.

Wie wichtig wären Ihnen folgende Angebote WFM Erwachsenenbildung?
(n=113 (1 = gar nicht wichtig/5 = sehr wichtig)

Angebote	Gesamt	Promotion	Post Doc	Andere
Vernetzungsmöglichkeiten/kollegialer Austausch	3,66	3,66	3,91	4,00
Qualitative Methodenworkshops	3,63	3,77	3,56	4,20
Methodologie/Theorieentwicklung	3,59	3,84	3,35	3,80
Beratungen zum Prozess der Arbeit	3,40	3,70	2,94	4,00
Kollegiale Beratung der TN untereinander	3,38	3,59	3,15	3,80
Fachvorträge	2,94	3,39	2,21	3,00
Quantitative Methodenworkshops	2,91	3,00	3,00	2,80
Karriereberatungen	2,94	3,05	2,82	3,80

Abb. 2: Befragung zur Methodenwerkstatt und diesbezüglichen Bedarfen, Quelle: Stanik/Pachner 2019: 9.

Interessant ist, dass es aus Sicht der Gesamtgruppe keinen Aspekt gibt, der „wichtig“ ist, dies ist nur in der Teilgruppe der „Anderen“, also der Befragten, die nicht an einer Dissertation oder weiteren Qualifikationsarbeit arbeiten, der Fall. Unterschiede zeigen sich außerdem zwischen den Doktorand:innen und den Postdoktorand:innen: Während für die Postdocs die Vernetzung wichtig ist und Beratung im Arbeitsprozess sowie methodologische Fragen nur durchschnittlich relevant erscheinen, ist es bei den Doktorand:innen tendenziell umgekehrt – hier sind Methodologie, Methoden und Beratung wichtige Aspekte, die die Werkstatt bieten sollte.

Die Planungsgruppe zieht daraus den Schluss, dass vor allem die Arbeit an Dissertationen und die Vernetzung unterstützt werden sollen (Protokoll der Mitgliederversammlung vom 26.09.2019). Diese Ausrichtung spiegelt sich auch im aktuellen Call für die Werkstatt Forschungsmethoden 2022 wider, der nur noch

Wissenschaftler:innen in der Qualifizierungsphase adressiert und diese einlädt, ihre Fragen, die sie zu den eigenen „Qualifizierungs- oder Forschungsprojekten beschäftigen, im Austausch mit anderen Teilnehmer*innen“ (Organisationsteam Werkstatt Forschungsmethoden o.J.) zu besprechen.

Die Ergebnisse der Bedarfserhebung ließen durchaus auch andere Schlussfolgerungen zu, die ich hier zumindest andeuten möchte. Zunächst ist anzumerken, dass die Befragung bereits einen Fokus auf die Bedarfe des wissenschaftlichen Nachwuchses an forschungsmethodischer Unterstützung und Beratung gelegt hat. Damit sind sowohl hinsichtlich der Adressat:innen als auch hinsichtlich der Themen (Forschungsmethoden) und nicht zuletzt hinsichtlich der Interaktionsform (Unterstützung, Beratung) Vorentscheidungen getroffen worden.

Mit Blick auf die Adressat:innen wäre es naheliegend, den Kreis der potentiellen Teilnehmenden weiter zu fassen. Bereits bei den Befragten der Bedarfserhebung zeigt sich ein heterogenes Bild: Gut ein Drittel der Befragten sind keine Doktorand:innen, von den Doktorand:innen und Postdocs haben sich einige auch noch nicht entschieden, wie sie ihre Arbeit anlegen wollen – möglicherweise sind sie aus formalen Gründen (den Befristungsregeln des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes) in einer Qualifizierungsphase, ohne konkrete Qualifikationsprojekte vor Augen zu haben. Die Fokussierung auf Dissertationsprojekte ist insofern eine deutliche Abgrenzung gegenüber Forschenden, die nicht mit dem Ziel der Promotion forschen. Sicherlich ist der forschungsmethodische Austausch für die Qualität von Qualifikationsarbeiten sehr wichtig. Mit Blick auf die Disziplinentwicklung muss dieser Qualitätsanspruch aber gleichermaßen für Forschungsprojekte gelten, die nicht der Weiterqualifikation von Nachwuchswissenschaftler:innen dienen. Es stellt sich deshalb die Frage, warum die Eingrenzung auf Doktorand:innen vorgenommen werden muss.

Zudem haben früher – wie oben erwähnt – auch Forschende aus Unternehmen oder freiberuflich Tätige an der Befragung teilgenommen. Da sie sich an der Befragung beteiligt haben, sind sie zumindest soweit weiterhin mit der Sektion Erwachsenenbildung verbunden, dass sie sich von der Befragung angesprochen fühlten. Möglicherweise handelt es sich hier um Forschende im Praxisfeld der Erwachsenenbildung, wie sie von Christiane Hof und Birte Egloff in ihrem Buch „Handeln und Forschen“ (Hof/Egloff 2021) beschrieben werden. Diese Forschungsaktivitäten stärker in die Disziplinentwicklung einzubeziehen, wäre sehr erstrebenswert. Und bislang fehlt ein geeignetes Format zum Diskurs zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung (vgl. Iller 2018).

Im Hinblick auf die thematische Ausrichtung der Werkstatt Forschungsmethoden zeigt die Bedarfserhebung, dass die Bedarfe sehr heterogen sind, eine Fokussierung auf die praktische Anwendung von Forschungsmethoden und die methodologische Reflexion ist zwar seit Bestehen der Werkstatt bzw. des Workshops die thematische Klammer der Beiträge gewesen. Mittlerweile gibt es hierzu aber schon viele andere Angebote: Sommerschools und Winterretreats der Graduiertenschulen der Heimatuniversitäten, bundesweit ausgeschriebene

spezialisierte Workshops zu einzelnen Erhebungs- oder Auswertungsmethoden, thematische Netzwerke usw. Diese Angebote zu duplizieren ist nicht sinnvoll, die Werkstatt Forschungsmethoden müsste sich also weniger auf die Vermittlung und Beratung zu Forschungsmethoden konzentrieren, sondern andere forschungsmethodische Fragen aufgreifen, für die es bislang keine fachlichen Diskursräume gibt. Ein möglicher Fokus könnten forschungsmethodische Innovationen in der Erwachsenenbildungsforschung sein, die sich erst noch in der kritischen Auseinandersetzung mit den Fachkolleg:innen bewähren müssen. Die Werkstatt würde sich damit deutlich abheben von den vielen und durchaus sinnvollen forschungsmethodischen Qualifizierungsangeboten.

Damit ist schließlich auch die Frage nach dem Format und der Interaktionsform innerhalb der Werkstatt Forschungsmethoden aufgeworfen. Angekündigt ist im Call 2022 eine kollegiale Beratung der einzelnen Projekte, für die „wir uns je Projekt 90 Minuten Zeit [nehmen] und stellen die Kleingruppen so zusammen, dass alle Beteiligten vielfältige Anregungen auch für ihre eigenen Projekte mitnehmen können“ (Organisationsteam Werkstatt Forschungsmethoden, o.J.). Diese Form der kollektiven Beratung ist für Einzelforschende sicherlich eine wichtige Ergänzung zu den Kolloquien an der Heimatuniversität, weil im Rahmen der Werkstatt Forschungsmethoden potentiell eine größere Gruppe an fachlich nahestehenden Mitstreiter:innen zusammenkommt. Für Doktorand:innen in strukturierten Promotionsprogrammen gibt es solche thematisch fokussierten Beratungs- und Austauschmöglichkeiten bereits in ihrem Graduiertenkolleg, für sie wäre die Werkstatt also nur eine zusätzliche Möglichkeit, sich außerhalb der eigenen Community auszutauschen.

Die kollegiale Beratung von Forschungsprojekten setzt zudem voraus, dass grundsätzlich von einer Gleichwertigkeit der Ratschläge ausgegangen werden kann und Argumente aufgegriffen und kritisiert werden, ungeachtet wer sie vorträgt, methodische Hinweise und kollegiale Ratschläge gegeben werden, egal ob sie von unerfahrenen oder langjährigen Forscher:innen kommen bzw. an sie gerichtet sind. Dies würde ein Verständnis von Nachwuchsförderung nahelegen, das keine Unterschiede zwischen Nachwuchswissenschaftler:innen und anderen Forscher:innen macht. Der Status und die Positionen der Ratsuchenden und der Ratgebenden wären für die Beratung und die Auseinandersetzung mit dem Vorhaben irrelevant.

Tatsächlich ist Nachwuchsförderung aber in Machtstrukturen und disziplinäre Auseinandersetzungen eingebunden und es wäre naiv zu glauben, diese prägenden Ordnungen könnten für kurze Zeit im Rahmen einer Forschungswerkstatt ausgeblendet werden. Wie Kerstin Jergus aufzeigt, ist schon die Zuschreibung des Nicht-Wissens oder Noch-Nicht-Könnens eine Infantilisierung der nachwachsenden Generationen von Wissenschaftler:innen, die die eigentlichen Generationskonflikte verbergen, denn

> „Neuankömmlinge im Feld werfen stets die Frage auf, welche Referenzen

und Positionen des Feldes Geltung beanspruchen können. Die konflikthafte Dimension der generationalen Ordnung, die im Wort ‚Nachwuchs' transportiert wird, ist damit in den größeren Zusammenhang der Themenstellungen um Tradierung, Verantwortung und Ungewissheit eingespannt (Arendt 2012)." (Jergus 2021: 4)

Auch wenn in der Werkstatt Forschungsmethoden die Aushandlung von Geltung und „richtigen" Sichtweisen nur zwischen den Postdocs und den Doktorand:innen stattfindet, ist fraglich, ob die Interaktionsform der Beratung die Konflikte nicht eher verdeckt, als sie zu bearbeiten. Statt einer Beratung von forschungsmethodischen Fragen wäre also ein Diskurs, ein gemeinsames Abwägen von Argumenten und Sichtweisen, die Suche nach den richtigen Lösungen für die aufgeworfenen Forschungsfragen anzustreben. Die Werkstatt wäre dann nicht nur ein Ort des Austauschs und gemeinsamen Nachdenkens, sondern auch ein Ort des Urteilens über die zur Diskussion stehenden Vorhaben.

Mit Jergus (2021) möchte ich zudem auf die strukturellen Rahmenbedingungen aufmerksam machen, unter denen die Nachwuchsförderung stattfindet und die die „Politiken der Anerkennung" bestimmen. Es sind nicht allein die individuelle Leistungsfähigkeit und individuell zurechenbare Qualitäten der (Nachwuchs-)Wissenschaftler:innen, die über Aufstieg in oder Ausstieg aus der Wissenschaft entscheiden, sondern in hohem Maße auch die strukturellen Bedingungen, insbesondere die Unterfinanzierung der Wissenschaft, prekäre Beschäftigungsverhältnisse und der Druck, sich in die tradierte Ordnung einzurücken (ebd.: 4). Nur wenn wir diese Bedingungen in unsere Überlegungen zur Nachwuchsförderung einbeziehen, wird es uns gelingen, die Asymmetrien in den Anerkennungsmechanismen im Umgang mit dem wissenschaftlichen Nachwuchs zu durchbrechen.

„Dies wiederum würde den Blick dafür frei machen, welche äußeren Bedingungen einer angemessenen Gestaltung von Wissenschaft im Wege stehen, statt diese als Aufgabe an die sich qualifizierenden Wissenschaftler*innen zu übertragen." (Jergus 2021: 5)

Literatur

Heinrich, Martin (2017): Promovieren zwischen Autonomieanspruch und Nachwuchsförderung? Professionstheoretische Antinomien aus soziologischer und pädagogischer Perspektive. In: Heinrich, Martin/Kölzer, Carolin/Streblow, Lilian (Hrsg.): Forschungspraxen der Bildungsforschung. Zugänge und Methoden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Münster, New York: Waxmann, S. 195–225.

Hof, Christiane/Egloff, Birte (2021): Handeln und Forschen: in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Reihe: Erwachsenen- und Weiterbildung. Befunde – Diskurse – Transfer, Bd. 6, Bielefeld: wbv Publikation.

Iller, Carola (2018): Orte und Formate für Debatten in der Erwachsenenbildung. In: Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung, 1, 1, S. 44–56.

Iller, Carola/Hof, Christiane/Jütte, Wolfgang/Kraft, Susanne/Schäffer, Burkhard/Schmidt-Lauff, Sabine/Schrader, Josef (2004): Wissenschaftler/innen intensivieren Methodendiskussion – 2. Workshop Weiterbildungsforschung der Sektion Erwachsenenbildung und des DIE. Eine ausführliche Analyse der Diskussionen und Arbeitsergebnisse. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 2, 24. http://www.diezeitschrift.de/22004/iller04_01.htm [Zugriff: 08.03.2022].

Iller, Carola/Jütte, Wolfgang (2018): Invisible College – Rekonstruktion von Wissenschaftsnetzwerken und Formaten der Nachwuchsförderung in der Erwachsenenbildung in Österreich. In: Holzer, Daniela/Dausien, Bettina/Schlögl, Peter/Schmid, Kurt (Hrsg.): Forschungsinseln. Beobachtungen aus der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung Münster, New York: Waxmann, S. 31–42.

Jergus, Kerstin (2021): Politiken der Anerkennung und der Zugehörigkeit. Nachwuchsfragen als disziplin- und erkenntnispolitische Problemstellungen. In: Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung, 4, 1, S. 11–16, https://doi.org/10.3224/debatte.v4i1.06

Organisationsteam Werkstatt Forschungsmethoden (o.J.): Ankündigung & Call zur 19. Werkstatt ‚Forschungsmethoden in der Erwachsenenbildungswissenschaft' https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek09_ErwB/Werkstatt_Forschungsmethoden/Ank%C3%BCndigung_Call_WFM-EBW-final.pdf [Zugriff: 15. Juni 2022]

Schmidt-Lauff, Sabine (2014): Geschichte der Sektion Erwachsenenbildung. Eindrücke, Einblicke und Zusammenhänge aus 40 Jahren Sektionsentwicklung. In: Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 11–57.

Stanik, Tim/Pachner, Anita (2019). Werkstatt Forschungsmethoden – Ergebnisse der Bedarfserhebung. Präsentation auf der Mitgliederversammlung der Sektion Erwachsenenbildung am 26.09.2019 in Halle.

Stimmen der Erwachsenenbildung im Prozess der Ausdifferenzierung pädagogischer Organisationsforschung

Tamara Diederichs

1 Einleitung

Unter dem Terminus *erwachsenenpädagogische Organisationsforschung wurde das Thema Organisation* bereits früh in der Erwachsenenbildung behandelt. So lassen sich im erziehungswissenschaftlichen Diskurs unterschiedliche Beiträge aus der Erwachsenenbildung wahrnehmen, welche die Debatte rund um das Phänomen Organisation in den Blick nehmen. Dabei entsteht der Bedarf einer solchen Diskussion u. a. aufgrund der Notwendigkeit, sich explizit die Weiterbildungsorganisationen sowohl als Orte des Lernens zu vergegenwärtigen als auch dem Lernen Erwachsener in Organisationen nachzugehen. Mit der Ausdifferenzierung pädagogischer Organisationsforschung zu Teilen auch aus der Erwachsenenbildung heraus entwickelte sich eine eigenständige Teildisziplin, die quer zu anderen Teildisziplinen in der Erziehungswissenschaft liegt und an dem Lernen in und von Organisationen interessiert ist (Göhlich/Weber/Schröer u. a. 2016). Die Hinwendung zum *Organisationalen*[1] sowie die Etablierung der Organisationspädagogik lassen sich insbesondere aufgrund ihres Entstehungszusammenhangs auch zu Teilen als ein Phänomen der erwachsenenpädagogischen Sektions- und Disziplingeschichte beschreiben.

Vor diesem Hintergrund zieht der vorliegende Beitrag Stimmen der Erwachsenenbildung im Prozess der Ausdifferenzierung pädagogischer Organisationsforschung heran, um einen Beitrag zur Verhältnisbestimmung von Erwachsenenbildung und Organisationspädagogik zu leisten. Im Fokus stehen Teilergebnisse einer laufenden empirischen Untersuchung, welche Erkenntnisinteressen im Diskurs pädagogischer Organisationsforschung unter Rückgriff auf den institutionalisierten Teildiskurs der Tagungsbände der AG bzw. Kommission Organisa-

1 Der Begriff des Organisationalen wird hier und im Verlauf als Sammelbegriff für einen Themenkomplex genutzt, der sich rund um Organisationen und organisationale Phänomene beschäftigt.

tionspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) herausarbeitet. Hierfür werden zunächst zentrale Entwicklungslinien im Ausdifferenzierungsprozess pädagogischer Organisationsforschung herangezogen (Kapitel 2). Im Anschluss wird in Kürze die Anlage der empirischen Untersuchung vorgestellt (Kapitel 3), um darauf aufbauend ausgewählte Teilergebnisse des noch laufenden Forschungsprojektes unter dem Gesichtspunkt *Stimmen der Erwachsenenbildung* zu diskutieren (Kapitel 4). Den Abschluss bildet ein Resümee, welches das Verhältnis von Erwachsenenbildung und Organisationspädagogik in den Blick nimmt (Kapitel 5).

2 Zur Ausdifferenzierung pädagogischer Organisationsforschung

Differenzierungs- und Spezialisierungsprozesse, die zu einer disziplinären Organisation der Wissenschaft führen, lassen sich insbesondere als Folge des exponentiellen Wachstums des Wissenschaftssystems im 19. Jahrhundert beschreiben (vgl. Stichweh 1979; Weingart 2003). Solche Differenzierungsprozesse lassen sich ebenfalls in der Erziehungswissenschaft wahrnehmen, welche mit ihrer Expansion im 20. Jahrhundert einhergehen. Dabei lässt sich die Binnendifferenzierung und Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft in unterschiedliche Teildisziplinen als wesentliches Merkmal der Erziehungswissenschaft beschreiben (vgl. Prondczynsky 2002: 223f.). Eine jüngere Entwicklung zeigt sich mit dem Prozess der Ausdifferenzierung pädagogischer Organisationsforschung.

Historisch verweist Michael Göhlich (2018: 18f.) auf erste Ansätze, die bereits im 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts Organisationen im pädagogischen Kontext thematisieren. Eine entscheidende Wende oder auch Neubestimmung des Verhältnisses von Pädagogik und Organisation lässt sich jedoch seit den 1980er Jahren beobachten (vgl. Asselmeyer 2012; Göhlich 2018). Durch den Anstoß aus Psychologie, Soziologie und Betriebswirtschaft zeigt sich eine Öffnung der Pädagogik hin zur Beschäftigung mit Phänomenen des *Organisationalen*. Diese thematische Bearbeitung in der Erziehungswissenschaft schlägt sich ebenfalls in Institutionalisierungsprozessen innerhalb der eigenen Fachgesellschaft, der DGfE, nieder. Hervorzuheben ist, dass eine AG Organisationspädagogik nach Ablehnung einer Eingliederung in die Sektion Allgemeine Pädagogik der DGfE im Jahr 2007 in die Sektion Erwachsenenbildung aufgenommen und im Jahr 2009 in den Status einer Kommission erhoben wurde. Mit dem 2014 veröffentlichten Forschungsmemorandum, welches aus der Arbeit innerhalb der Kommission entstanden ist, gelang eine erste Präzisierung der organisationspädagogischen Perspektive (vgl. Göhlich 2018: 23). Im Jahr 2018 wurde die Organisationspädagogik auf Antrag der Kommission von der Erwachsenenbildung entkoppelt und wird seitdem als eigenständige Sektion in der DGfE geführt.

Die Etablierung des Diskurses pädagogischer Organisationsforschung, der zu den unterschiedlichen Teildisziplinen querliegt (vgl. Göhlich/Tippelt 2008: 633), entstand insbesondere durch die Bearbeitung des *Organisationalen* in den Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft. Die Verknüpfung unterschiedlicher Teildisziplinen hat so zu einem gemeinsamen Diskursfeld beigetragen (vgl. Göhlich 2010a: 19f.). Eine Stimme in der Etablierung pädagogischer Organisationsforschung stellt die Erwachsenenbildung dar. So wurde die Thematik in der Erwachsenenbildung schon früh unter dem Terminus *erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* diskutiert. Ortfried Schäffter (1993) bearbeitet in seiner Antrittsvorlesung „Perspektiven erwachsenenpädagogischer Organisationsforschung" die Thematik vor dem Hintergrund einer zunehmenden Ökonomisierung der Erwachsenenbildung und Weiterbildung, die sich im Begriff des Weiterbildungsmarktes manifestiert. So führt er bereits hier in zentrale Konzepte der erwachsenenpädagogischen bzw. pädagogischen Organisationsforschung, u. a. der *Organisationskultur, Organisationsentwicklung und Organisationsberatung*, ein. Die darauffolgende Zeit lässt sich als eine Phase intensiver erwachsenenpädagogischer Beschäftigung rund um das Thema der Organisation beziehungsweise Institution wahrnehmen. Die 1990er Jahre werden auch als Wendepunkt in der Erwachsenenbildung hin zum *Organisationalen* markiert (vgl. Dollhausen/Feld/Seitter 2010: 14; Feld/Seitter 2018: 85), die einen neuen Möglichkeitsraum für erwachsenenpädagogische Erkenntnisinteressen rund um das Phänomen des Organisationalen eröffnen (vgl. Dollhausen/Nuissl 2007; Gieseke 2003; Vogel 1998). Mit dem Sammelband von Karin Dollhausen, Timm C. Feld und Wolfgang Seitter (2010) zum Thema „Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung" wurde eine erste Systematisierungshilfe für die komplexe Thematik in der Erwachsenenbildung angeboten. Der Sammelband stellt einen Übergang in die darauffolgende Dekade dar, in der sich das Thema u. a. in unterschiedlichen Handbüchern der Erwachsenenbildung niederschlägt und damit seinen Stellenwert als eigenes Forschungsfeld markiert (vgl. Dollhausen/Schrader 2015; Herbrechter/Schrader 2016; Schäffter/Schicke 2012). Die Vergewisserung dieses Forschungsfeldes zeigt sich auch im 2015 veröffentlichten Band des Internationalen Jahrbuchs der Erwachsenenbildung mit dem Thema „Organisationsforschung in der Erwachsenenbildung – Theorie, Methoden, Befunde". Michael Schemmann (2015) leitet die Publikation mit den Worten ein:

> „Während es vor knapp 25 Jahren noch eine gewisse Verwunderung, wenn nicht sogar Skepsis hervorgerufen hätte, einen Band des Internationalen Jahrbuchs der Erwachsenenbildung dem Thema ‚Organisationsforschung in der Erwachsenenbildung – Theorie, Methoden, Befunde' zu widmen, so hält sich im Jahre 2015 die Überraschung der Leserinnen und Leser vermutlich in Grenzen. […] Mittlerweile wenden sich […] immer mehr Forscherinnen und Forscher der Erwachsenenbildung dem Thema zu, der wissenschaftliche Output ist in den letzten Jahren angewachsen.

> Darüber hinaus haben sich national wie international fachgesellschaftliche Strukturen ausgebildet, die sich als anschlussfähig für die erwachsenenpädagogische Organisationsforschung erweisen. Das Forschungsthema scheint aus heutiger Sicht das Schattendasein verlassen zu haben, das es über lange Zeit in der Erwachsenenbildung führte.“ (Schemmann 2015: 7)

So ist die letzte Dekade insbesondere auch durch Publikationen des neu institutionalisierten Teildiskurses, der sich in den Tagungsbänden der AG bzw. Kommission Organisationspädagogik manifestiert, gekennzeichnet, an dem die Erwachsenenbildung maßgeblich beteiligt ist.

Für die beschriebene historische Entwicklung lässt sich zusammenfassend eine Verbindung der Erwachsenenbildung und der Organisationspädagogik als eigenständige Disziplin beobachten, die sich sowohl in dem formalen Anschluss in der DGfE als auch ihrer gemeinsamen Publikationen, in denen organisationspädagogische wie auch erwachsenenpädagogische Diskurslinien zusammenlaufen, widerspiegelt (vgl. Feld/Meisel 2010; Geißler 1998; Göhlich 2010b). Eine explizite wie implizite Reflexion zur Verhältnisbestimmung erwachsenenpädagogischer und pädagogischer Organisationsforschung zeigt sich ebenfalls in unterschiedlichen Untersuchungen (vgl. Feld/Seitter 2018; Göhlich 2010b; Hartz/Schardt 2010; Herbrechter/Schrader 2016; Pätzold 2015; Schäffter/Schicke 2012). Die nachfolgenden Ausführungen schließen sich solchen Reflexionen einer Verhältnisbestimmung erwachsenenpädagogischer und pädagogischer Organisationsforschung an. Hierzu werden Teilergebnisse einer empirischen Untersuchung herangezogen, die sich mit der Formation von Erkenntnisinteressen im institutionalisierten Teildiskurs pädagogischer Organisationsforschung befasst. Die Anlage der Untersuchung wird im Folgenden kurz vorgestellt, um im Anschluss die Stimmen der Erwachsenenbildung im Diskurs in den Blick zu nehmen.

3 Zur Anlage der empirischen Untersuchung

Ausgangspunkt der Untersuchung ist ein Wissenschaftsverständnis, welches die soziale sowie historische Bedingtheit wissenschaftlicher Erkenntnisse betont und wissenschaftlichen Kollektiven einen Ort der Erkenntnisproduktion zuschreibt. Michel Foucaults epistemologische Haltung, welche die Abhängigkeit von Wissen und Erkenntnis unterstreicht, bildet den theoretischen Hintergrund der Untersuchung, die im Zentrum des vorliegenden Beitrags steht. Der Begriff des Erkenntnisinteresses wird in der Anlage der empirischen Untersuchung unter Verweis auf Foucaults epistemologische Überlegungen ausgedeutet. Dabei begründet er sein Denken mit seiner Skepsis gegenüber der Erkenntnis, die er in Anlehnung an Friedrich Nietzsche in Abhängigkeit vom Willen zum Wissen sieht.

Wurzeln allen Erkennens stellen für Foucault „[…] der Trieb, die Wissbegierde, das Begehren […]“ (Foucault 2012: 263) zur Wahrheit dar. In Anlehnung an diese hier nur knapp beschriebenen Überlegungen schreibt die Untersuchung Erkenntnisinteressen eine bedeutsame Position in der Produktion wissenschaftlicher Erkenntnisse zu. Erkenntnisinteressen, so das Verständnis, welches der Untersuchung zugrunde liegt, bilden sich in Anlehnung an diskurstheoretische Überlegungen jedoch nicht im Geist eines unabhängigen Subjektes und dessen Intentionen, sondern diskursiv in den wissenschaftlichen Praktiken. Erkenntnisinteressen werden somit vor dem Hintergrund einer diskursiven Ordnung betrachtet, welche die Formation von Erkenntnisinteressen ermöglicht und selbst durch diese wiederum bedingt wird. Daher rückt die Untersuchung die Formation von Erkenntnisinteressen als Gegenstand in den Fokus. Um der Formation von Erkenntnisinteressen im Diskurs pädagogischer Organisationsforschung nachzugehen, lehnt sich die Untersuchung an eine methodologische und methodische diskursanalytische Perspektive Foucaults (1981) an und orientiert sich insbesondere in der empirischen Umsetzung an Rainer Diaz-Bones (2005) Systematisierung der foucaultschen Diskursanalyse. Für die Untersuchung wurde der institutionalisierte Teildiskurs pädagogischer Organisationsforschung, der aus den zehn Tagungsbänden der AG beziehungsweise Kommission Organisationspädagogik besteht, in den Blick genommen und anhand von Schlüsselstellen zu den Erkenntnisinteressen mit Bezug zu Objekten, Sprechern, Begriffen, Strategien analysiert. Dabei lassen sich die Tagungsbände als bedeutsames Instrument der Ausdifferenzierung und Etablierung pädagogischer Organisationsforschung beschreiben. Diese Schlüsselstellen wurden anhand von heuristischen Fragestellungen codiert und nach und nach durch die Verbindungen einzelner Elemente zu einem Regelsystem zusammengesetzt. Vor dem Hintergrund der theoretischen und methodischen Annahmen richteten sich die heuristischen Fragen auf die Diskurselemente *Objekte, Begriffe, Sprecher* und *Strategien* und fragten so z. B. danach, *welche Gegenstände und Gegenstandsfelder als Erkenntnisinteressen konstituiert, klassifiziert und problematisiert werden; welche Begriffe, Denkkonzepte, Theorien im Kontext von Erkenntnisinteressen in Erscheinung treten und diese stützen, legitimieren oder auch spezifizieren; aus welchen institutionellen Plätzen heraus sich Sprecher am Diskurs beteiligen können; welche Funktion und Leistung Erkenntnisinteressen zum Diskurs beitragen sollen.* In einem weiteren Schritt wurde dann exemplarisch gefragt: *Welche Sprecher bringen welche Objekte zur Sprache? Welche Begriffe werden für die Beschreibung welcher Objekte genutzt? Welche Strategien bringen welche Objekte zum Vorschein?* Durch diesen Prozess konnte nach und nach ein Regelsystem, innerhalb dessen sich die Erkenntnisinteressen formieren, freigelegt werden.

4 Stimmen der Erwachsenenbildung im Teildiskurs pädagogischer Organisationsforschung

Im Folgenden werden ausgewählte Teilergebnisse, welche die Stimmen der Erwachsenenbildung im Teildiskurs pädagogischer Organisationsforschung aufgreifen, vorgestellt und diskutiert. Dabei werden die Stimmen der Erwachsenenbildung anhand der SprecherInnen, die sich institutionell im Feld der Erwachsenenbildung verorten lassen, herangezogen. Die institutionelle disziplinäre Anbindung der SprecherInnen[2] erfolgte durch die Sichtung der Angaben der AutorInnen im AutorInnenverzeichnis[3]. Diese lassen sich auch vor dem Hintergrund der theoretischen Perspektive nach Foucault nicht als Erfassung einer Totalität verstehen, sondern sollen vielmehr als Annäherungen begriffen werden. Ausgehend von diesem Zuschnitt werden im Folgenden auf die Aspekte Diskursbeteiligung der Erwachsenenbildung, Begründungskontexte sowie Gegenstände und Gegenstandsfelder eingegangen. Die ausgewählten Teilergebnisse sollen erste Einblicke in die Stimmen der Erwachsenenbildung im Teildiskurs pädagogischer Organisationsforschung ermöglichen und als eine Annäherung vor dem Hintergrund des theoretischen und methodischen Zuschnitts verstanden werden.

Die Erwachsenenbildung stellt einen zentralen Bestandteil des Diskurses pädagogischer Organisationsforschung dar. Mit Blick auf die Entwicklung der SprecherInnen, welche Erkenntnisinteressen in den Diskurs pädagogischer Organisationsforschung einbringen, zeigt sich, dass die Erwachsenenbildung insbesondere zu Beginn überdurchschnittlich im Diskurs präsent ist. Aufgrund der Ansiedlung der Organisationspädagogik in der Sektion Erwachsenenbildung verwundert dies nicht. Neben einigen SprecherInnen, die sich vereinzelt mit ein bis zwei Beiträgen am Diskurs beteiligen, zeigen sich auch SprecherInnen der Erwachsenenbildung, die sich kontinuierlich und somit mit drei, vier oder sogar fünf Beiträgen dem Diskurs pädagogischer Organisationsforschung anschließen.

---

2 SprecherInnen können durch eine Vielzahl von Merkmalen markiert werden, u. a. Haltung, Funktion, geografische Lage etc. In der folgenden Ergebnisdarstellung werden erwachsenenpädagogische SprecherInnen lediglich durch ihre institutionelle Zugehörigkeit herangezogen. Außen vor bleiben in dieser verkürzten Darstellung Beiträge, die sich durch eine andere Markierung sowie die Bearbeitung eines erwachsenenpädagogischen Feldes, eines erwachsenenpädagogischen Gegenstandes oder durch die Bedienung eines erwachsenenpädagogischen Vokabulars kennzeichnen lassen.

3 Die Informationen aus dem AutorInnenverzeichnis wurden vor dem Hintergrund der theoretischen Perspektive, welche das positiv vorzufindende Wissen und damit zusammenhängende Äußerungen in den Blick nimmt, erhoben. Die Zuweisung zu den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen erfolgte somit lediglich über die Angaben im Verzeichnis. Aufgrund der Unterschiede zwischen den Verzeichnissen wurde vornehmlich folgende Ausweisung berücksichtigt: Professur (z. B. Professor für Erziehungswissenschaft, Weiterbildung und Erwachsenenbildung), Institut (z. B. Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung oder Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) und Fach, Abteilung, Arbeitsbereich (Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement). Diese wurde konstant in allen Verzeichnissen angegeben. Dabei waren doppelte Zuordnungen möglich. Gesondert ausgewiesene Arbeitsschwerpunkte, Lehr- und Forschungsschwerpunkte wurden nicht berücksichtigt. Die Analyse beschränkte sich auf die positiv vorzufindenden Informationen aus dem Material. Diese enthielten ebenfalls fehlende oder unvollständige Angaben, welche aus diskursanalytischer Perspektive jedoch nicht als fehlend oder unvollständig markiert wurden.

Der Erwachsenenpädagogik kann dabei insgesamt mit ca. einem Viertel aller AutorInnen-Beiträge[4] die größte teildisziplinäre Beteiligung zugeschrieben werden.[5] Neben der Erwachsenenbildung etablieren sich im Diskurs pädagogischer Organisationsforschung im Verlauf auch zunehmend andere erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen (u. a. Sozialpädagogik, Schulpädagogik, Allgemeinen Pädagogik, Berufs- und Wirtschaftspädagogik). Hier ist vor allem ein starker Anstieg formaler organisationspädagogischer Zugehörigkeit erkennbar. Dies lässt sich aufgrund der zunehmenden Institutionalisierung neuer Lehrstühle und Professuren, die sich eindeutig der Organisationspädagogik zuordnen lassen, erklären. Einige der hier beschriebenen Entwicklungen lassen sich anhand des Ausschnitts der Verteilung von AutorInnen-Beiträgen aus Abbildung 1 entnehmen.[6]

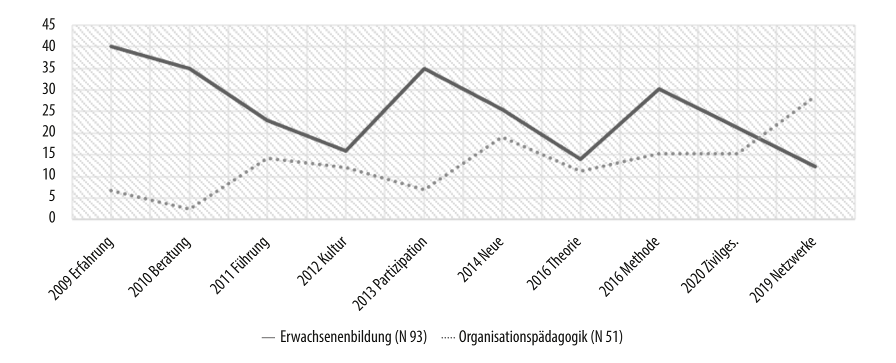


Abb. 1: Prozentuale Diskursbeteiligung der Erwachsenenbildung und Organisationspädagogik in den Tagungsbänden in Abhängigkeit ihrer institutionellen disziplinären Zugehörigkeit[7]

4 Der Begriff AutorInnen-Beiträge stellt die Codierung aller AutorInnen dar. Für jedes Auftreten als AutorInnen eines Beitrags wurden die AutorInnen einzeln codiert. Dies ermöglichte es, u. a. institutionelle Wechsel in Bezug auf einzelne AutorInnen zu erfassen.

5 Feld und Seitter (2018) verweisen in ihrer Untersuchung, die sich auch mit den AG bzw. Kommissionsbeiträgen beschäftigt, auf ein Drittel der Beiträge, die sich der Erwachsenenbildung zuordnen lassen. Die Diskrepanz lässt sich zum einen durch unterschiedliche Untersuchungszeiträume, zum anderen durch unterschiedliche Kategorisierungen der erwachsenenpädagogischen Zugehörigkeit erklären. Ihrer Untersuchung lagen die ersten sechs von zehn Tagungsbänden zugrunde und die Zuordnung zur Erwachsenenbildung wurde nicht über AutorInnen, sondern beitragsbezogen über erwachsenenpädagogische Fragestellungen, Felder und Einrichtungen hergestellt.

6 Die Tagungsbände von 2020 (Band 24) und 2019 (Band 26) sind in ihrer Reihenfolge zum Zeitpunkt ihrer Entstehung und ihrer Zugehörigkeit zum Band chronologisch abgebildet.

7 Die prozentualen Anteile beziehen sich auf die Verteilung der Beteiligung innerhalb pädagogischer Disziplinen. Der Übersicht halber wurden für den vorliegenden Beitrag lediglich die Entwicklungslinien aufgezeigt, welche die Organisationspädagogik und Erwachsenenbildung betreffen. Weitere Kategorisierungen, die in diese Abbildung nicht aufgenommen wurden, stellen die Allgemeine Pädagogik, Schulpädagogik, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Sozialpädagogik, Sonstige Schwerpunkte (Sammelkategorie von Schwerpunkten mit einer Beteiligung < 10 N) und ohne Schwerpunkt (Sammelkategorie von AutorInnen-Beiträgen ohne Schwerpunktnennung) dar. Von insgesamt 372 AutorInnen-Beiträgen (sowohl pädagogische Zugehörigkeit

Mit Blick auf die Begründungskontexte der einzelnen Beiträge zeigt sich, dass erwachsenenpädagogische SprecherInnen im Diskurs pädagogischer Organisationsforschung ihre Beiträge insbesondere vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen sowie der Europäisierung, des demografischen Wandels oder der Entgrenzung des Lernens begründen. Dabei stellen SprecherInnen aus den institutionellen Feldern der Erwachsenenbildung ihre Erkenntnisinteressen oft in politische und bildungspolitische Zusammenhänge. Eine Sprecherposition, die nicht neu erscheint, da der Erwachsenenbildungswissenschaft im Allgemeinen eine starke Ausrichtung an politische Erfordernisse zugeschrieben werden kann (Rosenberg 2015: 171). Im Vergleich zu SprecherInnen der Schulpädagogik, welche insbesondere an Themen der bildungspolitischen Steuerung des Schulsystems und somit an Reformmaßnahmen, landesweite Lernstandserhebungen oder Autonomisierungsprozesse anknüpfen, schließt die Erwachsenenbildung vermehrt an Debatten der Europäischen Union an. Dabei werden Erkenntnisinteressen am *Organisationalen* insbesondere in Zusammenhang mit dem Konzept des Lebenslangen Lernens gestellt. Beispielhaft sei hier auf einen Beitrag von Mathias Alke (2016) verwiesen, der den Zusammenhang anhand des Gegenstandes interorganisationaler Kooperationen deutlich macht:

> „Das zunehmende empirische Interesse an interorganisationalen Kooperationen im Weiterbildungsbereich erklärt sich u. a. aus der verstärkten Aufmerksamkeit auf das Lebenslange Lernen: So sollen durch kooperative Arrangements zwischen Weiterbildungsorganisationen und anderen relevanten Partnern Durchlässigkeit und Übergänge im Bildungsbereich hergestellt sowie Bildungs-, Berufs- und Lebenswelten im lernförderlichen Sinne miteinander verknüpft werden." (Alke 2016: 97)

Neben Erkenntnisinteressen, die sich eher durch Prozesse der Makroebene begründen, zeigen sich auch Erkenntnisinteressen, welche durch die Mesoebene und insbesondere im Kontext organisationaler Veränderungs- und Institutionalisierungsprozesse begründet werden. Erkenntnisinteressen werden hier z. B. im Zusammenhang mit der Neugründung von Organisationen, dem Ausbau wissenschaftlicher Weiterbildung oder personellen Veränderungsprozessen in Organisationen der Weiterbildung erklärt. Bereits Ende der 1990er Jahre begründet Schäffter (1998: 35) das Interesse an der Organisation bzw. Institution in Hinblick auf Entwicklungen im Feld der Weiterbildung und Erwachsenenbildung, die durch „[…] einen Wandel von öffentlich verantworteter Weiterbildung und von bildungspolitischen Steuerungsstrukturen […]" angestoßen werden. Neben Veränderungen in der organisationalen Praxis formie-

als auch nicht pädagogische Zugehörigkeit) konnte der Schwerpunkt Erwachsenenbildung in 93 Fällen und der Schwerpunkt Organisationspädagogik in 51 Fällen zugeordnet werden. Auch eine doppelte Zuordnung zu beiden Schwerpunkten, aber auch zu anderen Schwerpunkten war möglich.

ren sich Erkenntnisinteressen vereinzelt auch auf der Mikroebene und somit auch über das Handlungsfeld pädagogischer Praxis. Feld und Seitter (2016: 64) machen so auf die Praktik des Organisierens aufmerksam, die sich in pädagogischen Handlungsfeldern zeigt und den Kontext des Erkenntnisinteresses bildet, Organisation als pädagogische Praktik näher zu bestimmen.

Mit Fokus auf Gegenstände und Gegenstandsfelder lässt sich zunächst eine starke Ausrichtung am Feld der Erwachsenenbildung wahrnehmen. Dabei wird insbesondere die organisationale Betroffenheit der pädagogischen Praxis im Feld der Erwachsenenbildung betont und somit die Organisation als Rahmenbedingung in den Blick genommen. So werden Bedingungen von Beratungsprozessen in Erwachsenenbildungskontexte eingebracht, aber auch Erkenntnisinteressen an der Organisation von (Weiter-)Bildungsteilhabe sowie an ihrer Regulation durch die Komponente der Führung. Eine Perspektive, die Organisationen als Rahmenbedingungen pädagogischen Handelns zu betrachtet, ist keineswegs neu. Dollhausen (2014: 4) konstatiert, dass bereits seit den 1980/90er Jahren Organisationen im Zusammenhang mit ihrem Einfluss auf das pädagogische Handeln, also insbesondere als Rahmung von Interesse sind. Auch Dörthe Herbrechter und Josef Schrader verweisen auf „[…] den Gegenstand Organisation als Kontextualisierung von Lehr-Lernprozessen […]“ (Herbrechter/Schrader 2016: 1) und fragen unter dieser Prämisse, „[…] welche Erkenntnisinteressen bislang in der Weiterbildungsforschung an den Gegenstand Organisation herangetragen worden sind“ (Herbrechter/Schrader 2016: 3). Mit Blick auf den Teildiskurs pädagogischer Organisationsforschung zeigt sich, dass Organisationen jedoch nicht nur als Rahmenbedingung von Interesse sind, sondern an sich einen Gegenstand von Interesse darstellen. Auch Harald Geißler (2009: 239) macht darauf aufmerksam, dass im Zuge der Etablierung pädagogischer Organisationsforschung die Organisation selbst in den Fokus der Aufmerksamkeit rückt. So lassen sich auch im Diskurs pädagogischer Organisationsforschung SprecherInnen der Erwachsenenbildung wahrnehmen, die Interessen am Verständnis von Erwachsenenbildungsorganisationen, ihrer Steuerung und ihrer Funktionen einbringen. Im Fokus stehen des Weiteren Kooperations- und Vernetzungsprozesse, welche vor allem an der Schnittstelle zur Hochschule von besonderer Bedeutung sind. Darüber hinaus zeigt sich, dass nicht nur Organisationen der Erwachsenenbildung im Zentrum von Erkenntnisinteressen erwachsenenpädagogischer SprecherInnen stehen, sondern auch nicht pädagogische Organisationen sowie generell Phänomene der Organisation und deren Entwicklung im Allgemeinen. So bearbeiten Erkenntnisinteressen auch pädagogische Prozesse in Organisationen, Unternehmen sowie Betrieben und ziehen im Spezifischen so auch die organisationale Ebene als Rahmung für individuelle Lernprozesse in Organisationen heran. Von besonderem Stellenwert zeichnet sich das Phänomen des organisationalen Lernens aus, welches bereits früh in dem Diskurs der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung aufgegriffen wurde (vgl. Dollhausen 2007) und insbesondere für die Organisationspädagogik als zentraler Gegenstand organi-

sationspädagogischer Interessen formuliert wird (vgl. Göhlich/Weber/Schröer u. a. 2016). So schließen sich SprecherInnen der Erwachsenenbildung explizit organisationspädagogischen Überlegungen und Interessen an und stellen das organisationale Lernen ins Zentrum ihres Beitrags. Sie leisten so z. B. aus den Beobachtungen erwachsenenpädagogischer Felder Beiträge zum pädagogischen Proprium organisationalen Lernens, zeigen aus dem erwachsenenpädagogischen Feld Gelingensbedingungen für organisationale Lernprozesse auf oder befragen das Feld erwachsenenpädagogischer Organisationen in Hinblick auf Lernprozesse organisationaler Erneuerung.

Durch die unterschiedlichen Interessenlagen sollen Beiträge von SprecherInnen der Erwachsenenbildung einen Beitrag zur Erwachsenenbildung, zur erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung, aber darüber hinaus auch speziell zur pädagogischen Organisationsforschung leisten, indem z. B. durch netzwerkanalytische Zugänge die pädagogische Organisationsforschung erweitert werden soll. Mit Blick auf die von Feld und Seitter (2018: 90f.) festgestellten unterschiedlichen Ausgangspunkte der Erwachsenenbildung und Organisationspädagogik, die sich insbesondere durch den von der Erwachsenenbildung ausgehenden Zugriff durch das Lernen des Individuums und den von der Organisationspädagogik ausgehenden Zugriff durch die lernende Organisation zusammenfassend formulieren lassen, zeigt sich in Bezug auf erwachsenenpädagogische SprecherInnen im Diskurs pädagogischer Organisationsforschung neben einem erwachsenenpädagogischen auch ein organisationspädagogischer Zugang, der die Organisation als Funktion für pädagogische Prozesse betrachtet, aber auch pädagogische Prozesse als Funktion für die Organisation heranzieht. Anders als Herbrechter und Schrader (2016: 8) für die Organisationsforschung der Erwachsenenbildung vorschlagen, wenden sich SprecherInnen der Erwachsenenbildung in dem beschriebenen Diskurs pädagogischer Organisationsforschung nicht nur der Organisation als *Bedingung*, sondern ebenfalls als Gegenstand zu. Darin liegt auch das gleichzeitige Interesse erwachsenenpädagogischer SprecherInnen sowohl für die Disziplin der Erwachsenenpädagogik als auch für die Disziplin der Organisationspädagogik begründet.

5 Zum Verhältnis von Erwachsenenbildung und Organisationspädagogik – Schlussbetrachtung und Ausblick

Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung, (erwachsenen-)pädagogische Organisationsforschung, pädagogische Organisationsforschung in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung oder pädagogische Organisationsforschung? Allein die im Diskurs pädagogischer Organisationsforschung verwendeten unterschiedlichen Begriffe verweisen auf die Verwobenheit eines Verhältnisses, welches sich im Prozess der Ausdifferenzierung pädagogi-

scher Organisationsforschung wahrnehmen lässt. Bereits die Geschichte der *Organisationspädagogik* zeigt ihre Verbindung und formale Etablierung mit engem Bezug zur Erwachsenenbildung (vgl. Kapitel 2). So lassen sich auch im analysierten Teildiskurs pädagogischer Organisationsforschung zu Beginn noch vereinzelt Gleichsetzungen mit erwachsenenpädagogischer und pädagogischer Organisationsforschung wahrnehmen. Mit Blick auf die Stimmen der Erwachsenenbildung im Diskurs pädagogischer Organisationsforschung zeigt sich ihre hervorstechende Rolle im Prozess der Ausdifferenzierung pädagogischer Organisationsforschung. Dabei nehmen SprecherInnen der Erwachsenenbildung vermehrt SprecherInnenpositionen ein, die Erkenntnisinteressen stark an Feldern, Kontexten und Gegenständen der Erwachsenenbildung ausrichten. Darüber hinaus lassen sich jedoch auch SprecherInnenpositionen der Erwachsenenbildung wahrnehmen, die an den Schnittstellen von Erwachsenenbildung und Organisationspädagogik arbeiten, Erkenntnisse aus erwachsenenpädagogischen Forschungsfeldern organisationspädagogisch beleuchten oder organisationspädagogischen Interessen in Feldern der Erwachsenenbildung nachgehen. Vereinzelt lassen sich auch SprecherInnenpositionen wahrnehmen, die kaum Bezüge zur Erwachsenenbildung vorbringen und sich stark an Feldern, Gegenständen, Interessen und Begriffen pädagogischer Organisationsforschung orientieren. Mit Blick auf die teildisziplinäre Grenze zwischen der Erwachsenenbildung und der Organisationspädagogik lässt sich vor dem Hintergrund der hier diskutierten Ergebnisse, die den Fokus auf die Stimmen der Erwachsenenbildung im Prozess der Ausdifferenzierung legten, zusammenfassend festhalten, dass sich hier Grenzziehungsprozesse mit nur schwachen Grenzziehungen beobachten lassen. Dies lässt sich auch als Verhältnisbestimmung beschreiben. Eine Verhältnisbestimmung, die sowohl für die Erwachsenenbildung als auch für die Organisationspädagogik als Zugewinn beschrieben werden kann. So bringt die Erwachsenenbildung aus ihren Debatten und Feldern Erkenntnisse mit ein, die den Diskurs pädagogischer Organisationsforschung bereichern, anderseits eröffnet der Diskurs pädagogischer Organisationsforschung für SprecherInnen der Erwachsenenbildung einen etablierten Ort organisationaler Beschäftigung. So lassen sich auch für die Erwachsenenbildung neue Impulse aus organisationspädagogischen Diskursen gewinnen.

Literaturverzeichnis

Alke, Matthias (2016): Methodentriangulation als Potenzial qualitativer Forschung. Am Beispiel einer Studie zu interorganisationalen Kooperationen in der Weiterbildung. In: Göhlich, Michael/Weber, Susanne Maria/Schröer, Andreas /Schemmann, Michael (Hrsg.): Organisation und Methode. Organisation und Pädagogik, Band 19. Wiesbaden: Springer VS, S. 97–106.

Asselmeyer, Herbert (2012): Die organisations-pädagogische Wende in der Erziehungswissenschaft. (Unveröffentlichtes Manuskript).

Diaz-Bone, Rainer (2005): Zur Methodologisierung der Foucaultschen Diskursanalyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 7, 1, Art. 6., http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs060168. [Zugriff: 23.03.2021].

Dollhausen, Karin (2007): Einführung: „Lernende Organisation" als Bezugspunkt der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung? In: Dollhausen, Karin/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Bildungseinrichtungen als lernende Organisationen? Wiesbaden: DUV Deutscher Universitäts-Verlag, S. 1–15.

Dollhausen, Karin (2014): Die Organisation als zentrales Bildungsmittel. Trends und zukünftige Anforderungen der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung. http://www.die-bonn.de/doks/2014-organisationsforschung-01.pdf [Zugriff: 23.03.2021].

Dollhausen, Karin/Feld, Timm C./Seitter, Wolfgang (Hrsg.) (2010): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens. Wiesbaden: Springer VS.

Dollhausen, Karin/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.) (2007): Bildungseinrichtungen als lernende Organisationen? Wiesbaden: DUV Deutscher Universitäts-Verlag.

Dollhausen, Karin/Schrader, Josef (2015): Weiterbildungsorganisationen. In: Dinkelaker, Jörg/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 174–182.

Feld, Timm C./Meisel, Klaus (2010): Organisationspädagogik – Begründung, Relevanz und Herausforderungen einer neuen erziehungswissenschaftlichen (Teil-)Disziplin. In: Heidsiek, Charlotte/Petersen, Jendrik/Geißler, Harald (Hrsg.): Organisationslernen im 21. Jahrhundert. Festschrift für Harald Geißler. Bildung und Organisation, Bd. 23. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 45–56.

Feld, Timm C./Seitter, Wolfgang (2016): Organisieren als pädagogische Praktik. In: Schröer, Andreas/Göhlich, Michael/Weber, Susanne Maria/Pätzold, Henning (Hrsg.): Organisation und Theorie. Organisation und Pädagogik, Bd. 18. Wiesbaden: Springer VS, S. 63–74.

Feld, Timm C./Seitter, Wolfgang (2018): Weiterbildung/Erwachsenenbildung und Organisationspädagogik. In: Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Weber, Susanne Maria (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik. Organisation und Pädagogik, Bd. 17. Wiesbaden: Springer VS, S. 83–94.

Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 356. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (2012): Über den Willen zum Wissen. Vorlesungen am Collège de France 1970–1971. Berlin: Suhrkamp.

Geißler, Harald (1998): Die Organisation pädagogischer Arbeit. In: Vogel, Norbert (Hrsg.): Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 54–85.

Geißler, Harald (2009): Das Pädagogische der Organisationspädagogik. In: Göhlich, Michael/Weber, Susanne Maria/Wolff, Stephan (Hrsg.): Organisation und Erfahrung. Organisation und Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 239–250.

Gieseke, Wiltrud (Hrsg.) (2003): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Göhlich, Michael (2010a): Organisationspädagogik als Theorie, Empirie und Praxis. In: Heidsiek, Charlotte/Petersen, Jendrik/Geißler, Harald (Hrsg.): Organisationslernen im 21. Jahrhundert. Festschrift für Harald Geißler. Bildung und Organisation, Bd. 23. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 19–30.

Göhlich, Michael (2010b): Pädagogische Organisationsforschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Probleme, Trends und Bedarfe. In: Dollhausen, Karin/Feld, Timm C./Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens. Wiesbaden: Springer VS, S. 277–292.

Göhlich, Michael (2018): Geschichte der Organisationspädagogik. In: Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Weber, Susanne Maria (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik. Organisation und Pädagogik, Bd. 17. Wiesbaden: Springer VS, S. 2–7.

Göhlich, Michael/Tippelt, Rudolf (2008): Pädagogische Organisationsforschung. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54, 5, S. 633–636.

Göhlich, Michael/Weber, Susanne Maria/Schröer, Andreas/u. a. (2016): Forschungsmemorandum Organisationspädagogik. In: Schröer, Andreas/Göhlich, Michael/Weber, Susanne Maria/Pätzold, Henning (Hrsg.): Organisation und Theorie. Organisation und Pädagogik, Bd. 18. Wiesbaden: Springer VS, S. 307–319.

Hartz, Stefanie/Schardt, Vanessa (2010): (Organisations-)theoretische Bezüge in erwachsenenpädagogischen Arbeiten. Eine Bestandsaufnahme. In: Dollhausen, Karin/Feld, Timm C./Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–44.

Herbrechter, Dörthe/Schrader, Josef (2016): Organisationstheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Agia von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Living reference work, continuously updated edition. Springer Reference Sozialwissenschaften. Wiesbaden: Springer VS, S. 295–318.

Pätzold, Henning (2015): Organisationstheorien in der Erwachsenenbildung. Rezeption und Nutzung. In: Schemmann, Michael (Hrsg.): Organisationsforschung in der Erwachsenenbildung. Theorien, Methoden, Befunde. Wien u. a.: Böhlau, S. 19–36.

Prondczynsky, Andreas von (2002): Institutionalisierung und Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft als Forschungsdisziplin. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1, S. 221–230.

Rosenberg, Hannah (2015): Erwachsenenbildung als Diskurs. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion. Pädagogik. Bielefeld: transcript.

Schäffter, Ortfried (1993): Perspektiven erwachsenenpädagogischer Organisationsforschung. Antrittsvorlesung 17. Juni 1993, Berlin.

Schäffter, Ortfried (1998): Struktureller Wandel der Weiterbildung als Institutionsgeschichte. In: Vogel, Norbert (Hrsg.): Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 35–53.

Schäffter, Ortfried/Schicke, Hildegard (2012): Organisationstheorie. In: Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 166–182.

Schemmann, Michael (2015): Organisationsforschung in der Erwachsenenbildung. Eine thematische Einführung. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 38, Wien u. a.: Böhlau, S. 7–18.

Stichweh, Rudolf (1979): Differenzierung der Wissenschaft / Differentiation of Science. In: Zeitschrift für Soziologie, 8, 1. S. 81–101.

Vogel, Norbert (Hrsg.) (1998): Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Weingart, Peter (2003): Wissenschaftssoziologie. Einsichten. Themen der Soziologie. Bielefeld: transcript.

Diversität der Sektion Erwachsenenbildung im (Zahlen-)Spiegel ihrer Vorstandsmitglieder von 1971 bis 2021

Bernd Käpplinger

Einleitung

Der Beitrag rekonstruiert die Geschichte der Sektion und die Diversität ihrer Mitglieder in Bezug auf Merkmale wie Region und Geschlecht anhand der Sektionsvorstände zwischen 1971 und 2021. Im Ergebnis zeigt sich eine frühe und mehrjährige Dominanz von Norddeutschland und Männern, die sich über die Jahrzehnte hinweg zunächst reduziert und dann aufgelöst hat. Mittlerweile stellt sich die Sektion hinsichtlich dieser Merkmale deutlich diverser dar und Frauen überwiegen mittlerweile im Vorstand. Die Integration Ostdeutschlands vollzog sich langsam, aber nachhaltig und intensiv. Personen mit Migrationsgeschichte sind jedoch sehr selten im Sektionsvorstand zu finden, was den größten Nachholbedarf bzw. hier ein Problem mangelnder Diversität anzeigt.

Diversität ist in mannigfacher Hinsicht ein sehr wichtiges Thema unserer Zeit. Allerdings wird der Begriff Diversität in seiner Genese und generell sehr unterschiedlich oder sogar je nach Interessen und eigener Positionierung kontrovers diskutiert:

> „Für den mittlerweile auch im deutschsprachigen Raum weit verbreiteten und akzeptierten Diversitätsbegriff gibt es viele Definitionen und Definitionsansätze. Eine eindeutige und umfassende Begriffsbestimmung existiert weder im englisch- noch im deutschsprachigen Raum, vielmehr prägen verschiedene Positionen und Konzepte die Diskurse um diesen Begriff." (Öztürk 2017: 17)

Vor diesem schwierigen bzw. komplexen Begriffshintergrund mit vielen verschiedenen Perspektiven wird sich in diesem Artikel dieser Definition und Position angeschlossen:

> „Diversity beschreibt die gesellschaftliche Realität, dass Menschen sich aufgrund individueller Merkmale durch Unterschiede und Gemeinsamkeiten auszeichnen. Diversity kann sich auf die Vielfalt einer Belegschaft in Unternehmen ebenso beziehen wie auf die Mitglieder einer Organisation oder die der Lernenden einer Bildungseinrichtung" (Öztürk/Reiter 2017 zitiert nach: Öztürk 2021: 18).

Die Sektion Erwachsenenbildung mit ihren Mitgliedern wird somit als eine Organisation begriffen. Welche Merkmale von Diversität dabei herangezogen werden und welche nicht, wird an späterer Stelle in diesem Text diskutiert. Es sei aber schon jetzt erwähnt, dass aus einer Reihe an Gründen sicherlich nicht alle Merkmale herangezogen werden. Mit dieser Herausforderung ist die Diversitätsforschung insgesamt konfrontiert, da in einer Analyse möglichst alle Merkmale zu berücksichtigen, eine große Herausforderung darstellen würde und die Komplexität sich durch – sehr sinnvolle – intersektionale Ansätze noch zusätzlich steigert, da eine sehr große Zahl an Merkmalskombinationen möglich ist. Allein in Bezug auf Geschlechtsidentitäten wird oft nicht mehr allein von zwei Geschlechtern ausgegangen, sondern eine Vielzahl an Geschlechtsidentitäten, welche deutlich die Zahl zwei übersteigt. Insofern limitiert dies die Aussagekraft des Textes hier, wobei der Autor jenseits seinen Begrenzungen und Fokussierungen diesen Artikel als einen (ersten) Impuls und eine Einladung begreift, dass auch andere Autor*innen ggf. anhand anderer Merkmale die Diversität der Sektion zwischen Gestern und Morgen diskutieren könnten. Im Ergebnis könnten sich so erst durch weitere Arbeiten weitere Puzzlestücke finden lassen, um zu einem Gesamtbild zu kommen. Hierzu werden im Fazit und an anderen Stellen weitere Anregungen und Impulse gegeben.

Forschung zu Diversität ist nicht nur Aufgabe der Weiterbildungsforschung in Bezug auf Praxisfelder, sondern kann auch im Sinne der Wissenschaftsforschung Gegenstand der (selbst-)kritischen Reflexion sein in Bezug auf die eigene wissenschaftliche Fachgesellschaft, wie es die Sektion ist. Wissenschaft als eigene Praxis interessiert hier. Dadurch können vergangene Unterrepräsentationen sondiert und kritisch diskutiert werden. Inwiefern wirken diese auch in die Gegenwart hinein bzw. was bedeutet dies für die Zukunft? Eine solche in die Gegenwart hineinreichende, historische Analyse kann dabei helfen, kritisch zu prüfen und Maßnahmen zu sondieren, wie man eine größere Vielfalt in der Wissenschaft erreichen kann bzw. was hier die Barrieren sind.

Ein Merkmal von Diversität kann beispielsweise die soziale Herkunft sein. Hier ist nicht nur in Deutschland ein starker, sogenannter „Bildungstrichter" (DZHW 2018: 4) festzustellen, sodass Hochschulzugang und Studiumserfolg stark mit der sozialen Herkunft zusammenhhängen. Besonders bei den höheren Abschlüssen und Leitungspositionen sind Arbeiterkinder unterrepräsentiert, und beispielsweise studieren 72 von 100 Kindern von Akademiker*innen, während bei den Nicht-Akademiker*innen dies lediglich 27 von 100 Kindern tun (ebd.: 4).

Andere Merkmale von Diversität können die ethnische Zugehörigkeit bzw. Migrationshintergründe sein. Bei der interkulturellen Öffnung von Weiterbildungseinrichtungen erhoben Öztürk/Reiter (2017), dass zwar rund 71 % der Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen Personen mit Migrationshintergrund beschäftigen, aber nur rund 9 % haben solche Personen in Leitungspositionen. Diese relativ aktuellen Zahlen veranschaulichen, dass Diversität besonders in Leitungspositionen eine Herausforderung für Organisationen und das Bildungs-/Forschungssystem darstellt. Dies gilt aber nicht nur für die Praxis, sondern auch für akademische Fachgesellschaften stellt dies eine Herausforderung dar. Der Umstand, dass Wissenschaft sich in der Forschung mit Themen wie Diversität durchaus zunehmend und erkenntnisreich befasst, bedeutet nicht, dass diese Erkenntnis auch auf die eigene Praxis in wissenschaftlichen Fachorganisationen angewendet wird.

Weitere Merkmale von Diversität könnten die sexuelle Orientierung, ethnische Zugehörigkeit, Alter, Geschlecht, Religion, Elternschaft, geographische Herkunft und vieles mehr sein. (vgl. Öztürk 2021: 19) Insgesamt soll sich hier disziplingeschichtlich (vgl. Käpplinger 2014; 2015; St. Clair/Käpplinger 2021) und analytisch auf alle Vorstände der Sektion seit ihrem Bestehen fokussiert werden.

1 Methodisches Vorgehen

Der folgende Beitrag stützt sich literaturbezogen maßgeblich auf den letzten Jubiläumsband der Sektion (Schmidt-Lauff 2014). Informationen zu den Sektionsvorständen wurden der Sektionshomepage[1] entnommen, wo alle Vorstände/Vorsitzende öffentlich aufgelistet sind. Weitere Merkmale von Diversität (z. B. soziale Herkunft oder sexuelle Orientierung) könnten nur durch umfassendere biographische Recherchen zu den Vorständen erhoben werden, was hier nicht unternommen wurde und als durchaus deutliche Limitierung selbstkritisch zu benennen ist. Genau dies könnte aber Gegenstand weiterführender Forschungsarbeiten sein und würde wie gesagt deutlich eingehendere Analysen von Biographien oder Gesprächen mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen erfordern.

Die Sektion hat im Vorstand mehrere Sprechende, wovon eine Person dann die oder der Erste Sprechende ist. Wenn im Folgenden von Sektionsvorständen die Rede ist, sind alle Personen im Vorstandsgremium gemeint. Die Ersten Sprechenden bzw. Vorsitzenden werden sprachlich gesondert herausgestellt, wenn sie speziell gemeint sein sollten. Weitere Informationen zu den Sektionsvorständen (vor allem biographische Daten) wurden via Internet recherchiert.

In der Analyse wird regional nach Nord-Süd sowie West-Ost unterschieden. Für West-Ost wurde die ehemalige Grenze zwischen BRD und DDR als gän-

1 https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-9-erwachsenenbildung. Zugriff: 17.05.2022

giges Unterscheidungskriterium angelegt. Die Unterscheidung zwischen Nord und Süd fiel deutlich schwerer. Eher populäre Unterscheidungen („Weißwurstäquator“, „Mainlinie“) wurden als nicht adäquat verworfen. Stattdessen wurde die sogenannte Uerdinger Linie aus den Sprachwissenschaften verwendet. Sie spannt sich vom belgischen Leuven über Krefeld-Uerdingen und dann Wuppertal, Kassel, Wittenberg bis zu Frankfurt/Oder.

Für eine Teilanalyse wurden die Promotionsorte der Sektionsvorstände über die Deutsche Nationalbibliothek in Leipzig recherchiert. Im dortigen Literaturkatalog sind von nahezu allen Promovierten die Promotionsschriften ausgewiesen.

2 Sektionsvorstände nach Geschlecht[2] und Region

2.1 1971–1989: Norddeutsche Dominanz

In den ersten zwanzig Jahren des Bestehens der Sektion war der Vorsitz in der Bundesrepublik Deutschland[3] sehr eindeutig norddeutsch und männlich dominiert:

Wahljahr	Nord	Süd	Männlich	Weiblich
1971	1		1	
1972	2		2	
1974	2		2	
1976	2		2	
1978	3		3	
1980	2		2	
1982	2		2	
1984	2		2	
1986	2		2	
1988	1	2	2	1
Summe	19	2	21	1

Tab. 1: Verteilung der Sektionsvorstände nach Region und Geschlecht von 1971 bis 1989 (Quelle: eigene Darstellung)

2 Geschlecht wird im Folgenden binär in Bezug auf Frauen und Männer verwendet. Auch hier könnten vertiefende Analysen durch zusätzliche Recherchen und Interviews versuchen zu rekonstruieren, welche weitere Geschlechteridentitäten bzw. sexuelle Orientierungen rekonstruiert werden können in Bezug auf die Vorstände. Momentan liegen hierzu schlichtweg keine Daten vor.

3 In der DDR gab es kein Äquivalent zur Sektion Erwachsenenbildung. Lediglich von 1949 bis 1968 gab es in Leipzig zentral ein Institut für Erwachsenenbildung mit Prof. Dr. Herbert Schaller, der eine Professur für die Theorie der Erwachsenenbildung von 1949 bis 1964 innehatte. Er hatte aber keinen Nachfolger und mit der III. Hochschulreform 1968/1969 wurde das ganze Institut aufgelöst (Naumann 2007: 144).

Diese norddeutsche Dominanz kulminierte sogar besonders in allein zwei Städten: West-Berlin und Bremen. Lediglich 1971/1972 gab es den Kölner Professor Groothoff, aber ansonsten saßen die West-Berliner Dikau, Doerry, Olbrich sowie die Bremer Mader und Schlutz der Sektion vor. Siebert aus Hannover und Knoll aus Bochum waren auch im Vorstand, aber niemals 1. Sprecher bzw. Vorsitzende. Allerdings ist hier einschränkend zu bedenken, dass im süddeutschen Raum anfangs auch deutlich weniger Professuren bzw. weniger Sektionsmitglieder existierten. Dies kann exemplarisch an den Gründungsmitgliedern der konstituierenden Sitzung laut Protokoll (Schmidt-Lauff 2014: 15; Fußnote 2) veranschaulicht werden, wo auf Basis von Nachrecherchen zu den Wirkungsstätten die deutliche Mehrheit ebenfalls aus Norddeutschland kam: Prof. Theodor Ballauf (Mainz); Dr. Frolinde Balser (Frankfurt/Main); Prof. Fritz Borinski (West-Berlin); Prof. Joachim Dikau (West-Berlin); Prof. Gerd Doerry (West-Berlin); Prof. Philipp Eggers (Aachen/Heidelberg); Prof. Adolf Exeler (Münster); Prof. Joachim H. Knoll (Bochum); Prof. Walter Mertineit (Flensburg); Dr. Herman-Josef Müller; Prof. Wilhelm Niggemann (Essen); Dr. Josef Olbrich (West-Berlin); Prof. Franz Pöggeler (Aachen); Prof. Hans-Dietrich Raapke (Oldenburg); Prof. Paul Röhrig (Köln); Prof. Horst Ruprecht (Hannover); Prof. Wolfgang Scheibe (München); Dr. Werner Schneider (Hamburg); Prof. Wolfgang Schulenberg (Oldenburg); Dr. Klaus Senzky (Duisburg); Prof. Horst Siebert (Hannover); Dr. Marie-Theres Starke (Bonn); Dr. Gerhard Strunk (Kiel/Hamburg); Prof. Willy Strzelewicz (Hannover); Dr. Hans Tietgens (Frankfurt/Main); Prof. Johannes Weinberg (Münster); Dr. Ingeborg Wirth (Köln); Prof. Ernst Prokop (Karlsruhe/München). Männliche Zeitzeugen (Doerry 2014; Dikau 2014) berichten auch von Sondertagungen in den frühen 1980er Jahren nur mit Mitgliedern aus Norddeutschland (Zeuner 2014: 121). Es scheint gemäß der Aussage anderer männlicher Zeitzeugen auch durchaus so gewesen zu sein, dass süddeutsche Professoren vor diesem Hintergrund die Sektion auch durchaus kritisch gesehen haben, weil zu sehr von Norddeutschland dominiert. Eine offene Diskussion oder gar einen Disput deswegen scheint es jedoch nicht gegeben zu haben. Zumindest sind keine Dokumente und Aussagen diesbezüglich bislang bekannt.

Erst 1988 wurde mit Wiltrud Gieseke die erste Frau in den Sektionsvorstand gewählt. Es brauchte weitere 14 Jahre, bis Christine Zeuner als erste Frau zur Ersten Sprecherin des Vorstandes bzw. Vorstandsvorsitzenden gewählt wurde. Die ersten 20 Jahre waren ansonsten eindeutig männlich dominiert bei dem Sektionsvorsitz. Begünstigend ist dabei allerdings zu bedenken, dass hier die Sektion durchaus auch das Bild der damaligen Zeiten in der Wissenschaft widerspiegelt. Die erste weibliche Vorsitzende der Mutter-Gesellschaft DGfE war so zum Beispiel Ingrid Gogolin, die erst 1998 gewählt wurde. Allerdings gab es in der DGfE von Beginn an (seit 1964) vereinzelt Frauen im Vorstand, während es wie erwähnt bis 1988 brauchte, um eine Frau im Vorstand der Sektion Erwachsenenbildung zu finden. Insofern kann man nicht sagen, dass die Sektion eine Vorreiterinnenrolle gehabt hätte bei der Frauenförderung und Gleichberechti-

gung der Geschlechter. Sie bewegt sich hier eher im mittleren Bereich der emanzipatorischen Entwicklung. Außerhalb der Erziehungswissenschaft sieht jedoch das Geschlechterverhältnis bei Vorsitzenden oft noch sehr viel schlechter aus. So kann man es fast schon als nahezu skandalös bezeichnen, dass die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) als ein Aushängeschild der deutschen Wissenschaft erst seit 2020 eine Frau als Präsidentin erstmalig aufweisen kann.

2.2 1990–2001: Die Sektion wird pluraler: Die Neuen Bundesländer werden integriert und Frauen im Vorstand zur Normalität

In den 1990er Jahren gab es deutlich häufiger Sektionsvorsitze aus Süddeutschland mit Erhard Meueler (Mainz), Christiane Schiersmann (Heidelberg) und Rudolf Tippelt (damals Freiburg). Nun kam rund ein Drittel der Vorstände aus dem Süden. Diese Drittelung galt auch für Professuren aus Ostdeutschland sowie weibliche Mitglieder:

Wahljahr	Nord	Süd	West	Ost	Männlich	Weiblich
1990	2	1	3	0	2	1
1992	1	2	3	0	1	2
1994	2	1	3	0	2	1
1996	3	0	2	1	2	1
1998	2	0	1	1	2	0
2000	2	1	1	2	2	1
Summe	12	5	13	4	11	6

Tab. 2: Verteilung der Sektionsvorstände nach Region und Geschlecht zwischen 1990 und 2002 (Quelle: eigene Darstellung)

1996 wurde Jürgen Wittpoth (damals Magdeburg) als erster Professor mit einem Lehrstuhl in den Neuen Bundesländern Sektionsvorstand, wenngleich er nicht im Osten gebürtig ist. Im Jahr 2000 folgte mit Gisela Wiesner (Dresden) die erste Person mit DDR-Sozialisation, sodass die deutsche Einheit hier relativ spät erst vollzogen wurde. Dabei ist hier zu bedenken, dass viele Lehrstühle für Erwachsenenbildung erst in den 1990 Jahren in den Neuen Bundesländern entstanden, weil es Lehrstühle mit solchen Denominationen – mit einer historischen Ausnahme zeitweise in Leipzig – ansonsten in der DDR nicht gab. Bedenkt man, dass eine berufene Person in der Regel einige Jahre braucht, um einen neuen Lehrstuhl aufzubauen, dann ist es nicht mehr ganz so erstaunlich, dass erst Mitte der 1990er Jahre Personen in Ostdeutschland arbeitend Sektionsvorsitzende wurden. Seit Ende der 1990er Jahre ist fast immer eine Professur aus den Neuen Bundesländern Mitglied im Sektionsvorstand. Bedenkt man die Bevölkerungszahl in den Neuen Bundesländern sowie die Zahl der Professuren im Verhältnis

zu Gesamtdeutschland, kann man sogar partiell von einer Überrepräsentation der Neuen Bundesländer sprechen. Es ist weiterhin eher der Süden, der im Sektionsvorstand unterrepräsentiert ist, wenngleich die Relationen sich deutlich verbessert haben im Vergleich zu den Anfangsdekaden der Sektion.

Mit Wiltrud Gieseke, Christiane Schiersmann, Christiane Zeuner, Giesela Wiesner und Karin Derichs-Kunstmann wurden Frauen zu einer Normalität im Sektionsvorstand. 1992 sind erstmals mehr Frauen als Männer im Vorstand, was aber eher eine Ausnahme bleibt. Zumeist ist das Verhältnis 2/3 zu 1/3 zu Gunsten der Männer.

2.3 2002–2021: Alte Unterrepräsentationen verschwinden und kehren sich stellenweise um

Nachdem in den ersten Jahrzehnten Frauen im Vorstand fehlten oder unterrepräsentiert waren, kommt es im 21. Jahrhundert sogar zu einer weiblichen Mehrheit. 17 von 29 (66 %) der Sektionsvorstände sind Frauen zwischen 2002 und 2020. Von den Ersten Sprechenden zwischen 2002 und 2020 sind sechs von neun Personen weiblichen Geschlechts. Dies stellen im Vergleich der ersten Jahre der Sektion bemerkenswerte Zahlen dar. Es kann fast als eine Art Umkehrung oder als später Ausgleich angesehen werden. Außerdem erscheint eine weibliche Mehrheit bei den Professuren auch insofern passend zu sein, da die deutliche Mehrheit der Studierenden der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung ebenfalls weiblich ist.

Das Verhältnis zwischen Süd- und Norddeutschland stellt sich ausgewogen dar mit 14 Süddeutschen und 15 Norddeutschen. Auch dieses Ergebnis wäre so in den ersten Jahren der Sektion kaum denkbar gewesen. Die ostdeutschen Bundesländer stellen 1/3 aller Sektionsvorstände, was sogar eine Überrepräsentation der ostdeutschen Bundesländer darstellt, wo lediglich ca. 12,5 Mio. der rund 83 Mio. Einwohner*innen Deutschlands leben.

Wahljahr	Nord	Süd	West	Ost	Männlich	Weiblich
2002	2	1	1	2	1	2
2004	1	2	2	1	1	2
2006	2	1	2	1	1	2
2008	2	1	2	1	2	1
2010	0	3	2	1	0	3
2012	1	2	2	1	1	2
2014	1	1	1	1	2	1
2016	1	1	1	1	1	2
2018	3	1	3	1	2	2
2020	2	1	3	0	1	2
Summe	15	14	19	10	12	19

Tab. 3: Verteilung der Sektionsvorstände nach Region und Geschlecht von 2002 bis 2021 (Quelle: eigene Darstellung)

2.4 Ergebnisdiskussion

Die frühen Jahre der Sektion waren von einer massiven Dominanz der nördlichen Regionen und von Männern geprägt. Dies gilt für die ersten beiden Dekaden. Die männliche Dominanz ist durchaus typisch für die Zeit in der Wissenschaft, wo leider generell Frauen unterrepräsentiert waren.

Die norddeutsche Dominanz der frühen Jahre wirft dagegen durchaus Fragen auf und erscheint eher erwachsenenpädagogisch spezifisch zu sein. Es könnte daran liegen, dass dies eine Auswirkung der Konstituierung der Erwachsenenbildung als Praxisfeld in der Bundesrepublik nach 1945 ist, wo vor allem die britische Besatzungsmacht und Remigranten wie Borinski auf Reeducation setzten. So bestanden zum Beispiel im Herbst 1947 in der britischen Besatzungszone (im Norden) 205 Volkshochschulen, während in der amerikanischen Zone nur 80 und in der französischen Zone nur sieben Volkshochschulen bestanden. Die sowjetische Zone wies 80 Volkshochschulen auf (Olbrich 2001: 334). In den 1970er Jahren folgten die ersten Gesetze für Erwachsenenbildung auf Länderebene, wo wiederum norddeutsche Bundesländer Vorreiter waren. Mit der Aufnahme der Förderung der Erwachsenenbildung in die meisten Landesverfassungen wurde die Grundlage für eine rechtliche Ausformung in Form von Weiterbildungsgesetzen gelegt. Das erste Gesetz dieser Art wurde bereits 1953 in Nordrhein-Westfalen verabschiedet. Es dauerte dann 16 weitere Jahre, bis in Niedersachsen ein zweites Gesetz beschlossen wurde. Bis 1975 allerdings werden dann alle Bundesländer der alten Bundesrepublik – mit Ausnahme der Stadtstaaten Hamburg und Berlin sowie Schleswig-Holstein – ein Weiterbildungsgesetz vorweisen können. Die neuen Bundesländer haben bis heute nach 1989 alle ein entsprechendes Gesetz verabschiedet. Die ersten Lehrstühle für Erwachsenenpädagogik entstanden in der Bundesrepublik alle im Norden mit Borinski (West-Berlin), Siebert (Hannover) und Knoll (Bochum) sowie in der DDR mit Schaller (Leipzig). In der Forschungsliteratur finden sich immer wieder Hinweise, dass diese ersten Lehrstühle in der Bundesrepublik von der Praxis (Verbände) befördert wurden. Dagegen scheint jedoch später die Arbeit der Sektion durchaus auch kritisch gesehen zu werden:

> „Wichtigster Akteur im Feld war zweifelllos Hans Tietgens, der als Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) des Deutschen Volkshochschulverbandes die Aktivitäten der Hochschulen argwöhnisch beobachtete (Tietgens 1985; 1988). Die Priorität der Verbände der Erwachsenenbildung sollte gewahrt bleiben. Dies hat zu vielfältigen, teils taktischen Kooperationspostulaten geführt, in welchen die ‚claims' abgesteckt worden sind." (Faulstich 2014: 109)

Generell wäre ein interessantes Thema für Folgeuntersuchungen, wie sich historisch das Verhältnis der Sektion zur Praxis und hier insbesondere den Ver-

bänden der Erwachsenenbildung über die Jahre hinweg entwickelt hat sowie zu außeruniversitären Forschungseinrichtungen wie dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) oder auch dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Kam es hier zu Kooperationen, Zweckbündnissen oder ggf. auch zu Konkurrenzen oder gar Konflikten? Das obige Zitat von Faulstich spricht hier vom Abstecken von „Claims", aber bietet hierfür leider keinen Quellenbeleg oder ersten Ansatzpunkt für Nachforschungen.

Das Verhältnis zwischen Nord und Süd hat sich über die Jahrzehnte hinweg immer mehr angeglichen, sodass heute eher eine nahezu komplett gleichgewichtige Parität zwischen Norden und Süden erreicht ist. Nach 1990 wurden auch die ostdeutschen Hochschulstandorte langsam, aber stetig integriert. Dies dauerte rund 10 Jahre, aber heute ist eher eine Über- und keine Unterrepräsentation Ostdeutschlands festzustellen. Für die Geschichte der Sektion insgesamt scheint in Bezug auf ihre Regionalität eher die Differenz Nord-Süd statt die Differenz West-Ost von größerer Relevanz zu sein. Generell blendet die oftmalige Fokussierung auf die Rolle der Neuen Bundesländer und ihre Entwicklung tendenziell aus, dass die Nord-Süd-Unterschiede in Gesamtdeutschland mindestens genauso groß, wenn nicht größer sein können. Vielleicht sollte hier 30 Jahre nach der Vereinigung generell der Blick mehr auf die Gleichwertigkeit aller deutschen Regionen gerichtet werden, statt primär und pauschal Ost-West zu fokussieren?

Bezogen auf die Standorte der Sektionsvorsitzenden dominieren über den ganzen Zeitraum hinweg deutlich Hamburg (8 x) und Berlin (7 x) vor Bremen (5 x) und Magdeburg (5 x):

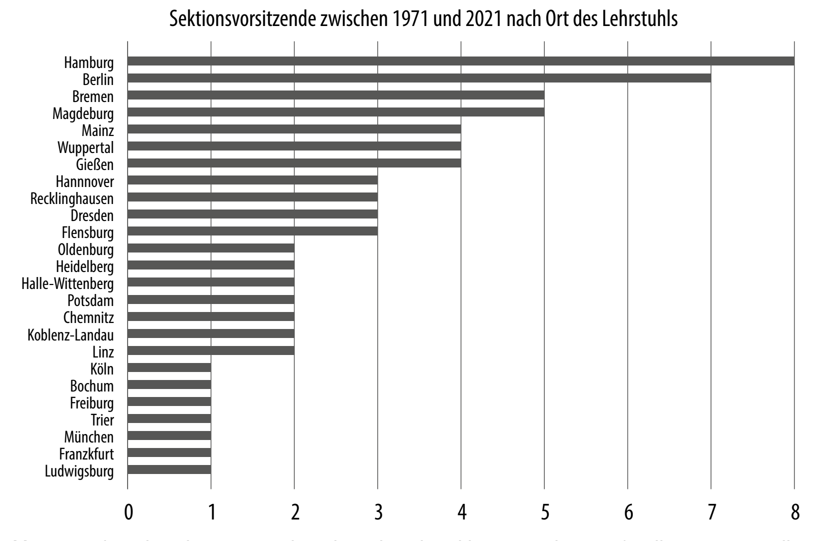


Abb. 1: Verteilung der Sektionsvorstände nach Ort des Lehrstuhls von 2002 bis 2021 (Quelle: eigene Darstellung)

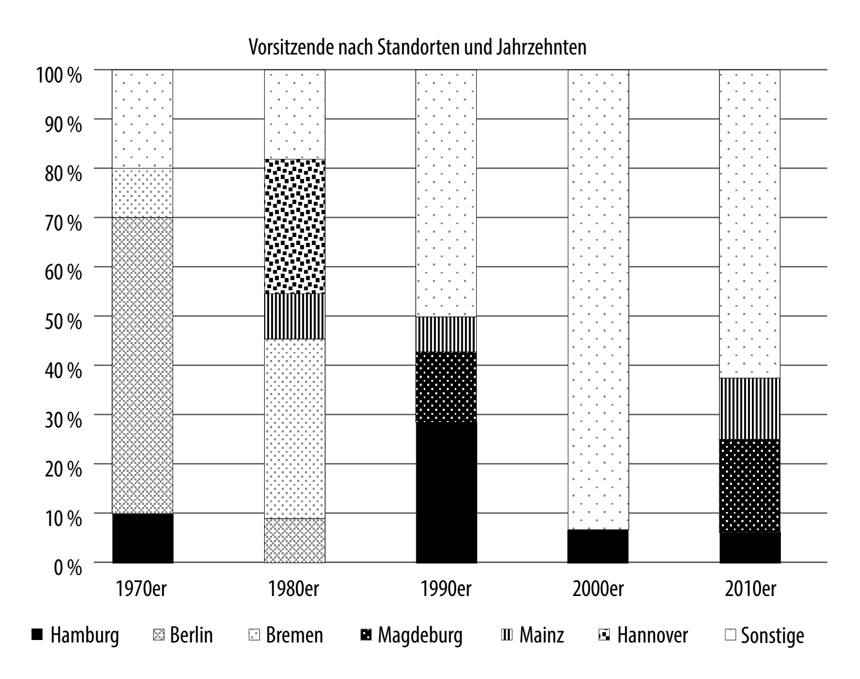


Abb. 2: Verteilung der Sektionsvorstände nach Standorten der Lehrstühle je Jahrzehnt (Quelle: eigene Darstellung)

Große und bekannte Standorte wie München, Heidelberg, Frankfurt, Köln und vor allem Tübingen sind dagegen deutlich unterrepräsentiert. Dieses Gesamtbild ist stark geprägt von der frühen Dominanz des Nordens in der Sektion, aber auch in späteren Jahren fällt auf, dass gewisse Standorte erheblich stärker vertreten sind als andere. Ob das für das größere Engagement bestimmter Standorte spricht oder informelle Selektions-/Rekrutierungsmuster offenlegt, kann diskutiert, aber hier nicht geklärt werden. Eine interessante Folgefrage für spätere historische Analysen wäre, wie man eigentlich Sektionsvorstand jenseits der öffentlichen Wahlen wird und ggf. welche informellen Reproduktionsmuster es gibt. Hinsichtlich der Promotionsorte der Sektionsvorstände dominiert deutlich Berlin (13 x) vor Bochum, Bremen und Hamburg (jeweils 6 x):

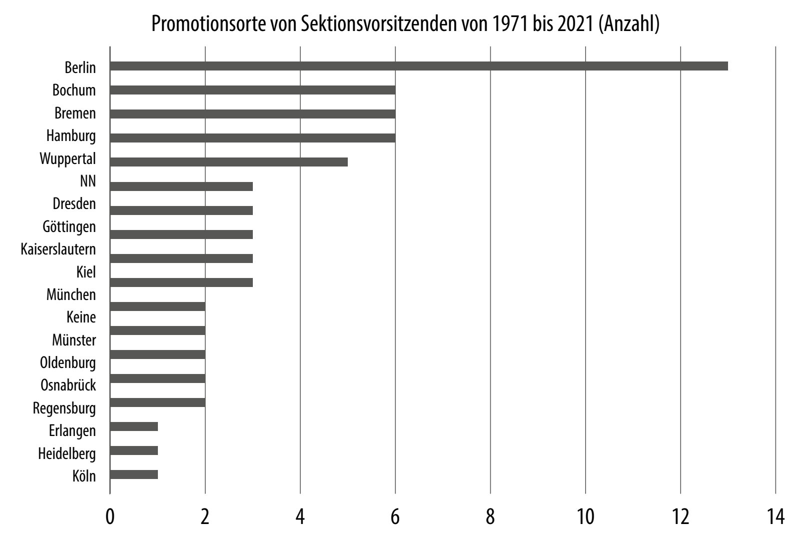


Abb. 3: Promotionsorte der Sektionsvorstände von 2002 bis 2021 (Quelle: eigene Darstellung)

Jenseits dieser häufigen Standorte streuen die Promotionsorte im Laufe der Jahre jedoch relativ stark, sodass man jenseits der (frühen) Berliner Dominanz langfristig von einer großen Heterogenität sprechen kann. Dies zeigt sich deutlich bei der Abbildung zwei, wo man sieht, dass besonders in den 2000er Jahren kein Standort mehr dominierte. Generell unterscheiden sich die letzten beiden Dekaden deutlich von den ersten beiden Dekaden der Sektion.

Interessant wäre es zudem, wie bereits mehrfach erwähnt, die Sektionsvorstände nach weiteren Merkmalen von Diversität zu untersuchen, da in diesem Aufsatz lediglich einige ausgewählte Merkmale diskutiert werden. So spielen Personen mit (ausländischem) Migrationshintergrund kaum eine Rolle im Sektionsvorstand. Zwar war bereits der zweite Sektionsvorstand Joachim Dikau eine Person mit Migrationshintergrund, da er 1929 in Königsberg (heutiges Kaliningrad) geboren wurde und ostpreußischer Kriegsflüchtling/Vertriebener ist und später gab es in den 1990er Jahren einige westdeutsche Sektionsvorstände (Wiltrud Gieseke, Jürgen Wittpoth, Joachim Ludwig, Sabine Schmidt-Lauff), die in die Neuen Bundesländern migrierten und dort Lehrstühle bekamen. Carola Iller (geborene Deutsche) war der einzige Sektionsvorstand vor Katrin Kraus (Zürich) aus dem deutschsprachigen Ausland mit einer Professur zeitweise in Linz/Österreich. Insofern spielt Migration im Sektionsvorstand eine Rolle, aber z. B. Personen mit familiären Migrationshintergründen aus den ehemaligen Entsendestaaten von sogenannten „Gastarbeitenden" (Italien, Spanien, Türkei, Jugoslawien etc.) haben m.W. bislang nicht den Weg in den Sektionsvorstand gefunden. In dieser Hinsicht ist ggf. die ganze Sektion (zu) wenig divers. Voraussichtlich wird sich

dies in den nächsten Dekaden durch den allgemeinen gesellschaftlichen Wandel verändern, aber es besteht hier durchaus auch proaktiver Handlungsbedarf und es sollte überlegt werden, wie man eine deutlich größere Diversität der Sektion befördert, da sich nicht nur Weiterbildungseinrichtungen interkulturell öffnen sollten, sondern auch Forschungseinrichtungen und akademische Fachgesellschaften.

Vorstands-wahl	**Nord**	**Süd**	**West**	**Ost**	**Männlich**	**Weiblich**
1971	1		1		1	
1972	2		2		2	
1974	2		2		2	
1976	2		2		2	
1978	3		3		3	
1980	2		2		2	
1982	2		2		2	
1984	2		2		2	
1986	2		2		2	
1988	1	2	3		2	1
1990	2	1	3	0	2	1
1992	1	2	3	0	1	2
1994	2	1	3	0	2	1
1996	3	0	2	1	2	1
1998	2	0	1	1	2	0
2000	2	1	1	2	2	1
2002	2	1	1	2	1	2
2004	1	2	2	1	1	2
2006	2	1	2	1	1	2
2008	2	1	2	1	2	1
2010	0	3	2	1	0	3
2012	1	2	2	1	1	2
2014	1	1	1	1	2	1
2016	1	1	1	1	1	2
2018	3	1	3	1	2	2
2020	2	1	3	0	1	2
Summe	46	21	53	14	43	26

Tab. 4: Verteilung der Sektionsvorstände nach Region und Geschlecht von 1971 bis 2021 (Quelle: eigene Darstellung)

3 Fazit oder Aufruf zu mehr Wissenschaftsforschung und zu mehr Diversität mit Blick auf Migrationshintergründe

Seit 1971 wurden 69 Positionen von 33 Personen im Vorstand der DGfE-Sektion Erwachsenenbildung besetzt. Nach sechs Jahren im vereinigten Deutschland war erstmals eine Professur aus Ostdeutschland und nach 10 Jahren jemand mit einer DDR-Sozialisation im Vorstand vertreten. Nach 17 Jahren wurde erstmalig eine Frau in den Sektionsvorstand gewählt. Fast 20 Jahre war der Sektionsvorstand norddeutsch dominiert. Diese Eckdaten und verschiedene Diversitätsdimensionen können aus heutiger Perspektive überraschen, da diese norddeutsche Dominanz in den frühen Jahren der Sektion kaum bislang im Blick ist und von dem heute prominenteren Kontrast zwischen Ost und West überlagert werden dürfte.

Generell haben sich im Laufe der Dekaden des Bestehens der Sektion deutliche Veränderungen und durchaus eine größere Diversität entwickelt. Nord- und Süddeutschland sind nun gleichgewichtig vertreten. Frauen sind in den letzten Dekaden überproportional vertreten, nachdem sich die frühen Sektionsvorstände deutlich männerdominiert darstellten. Wie sich die Sektionsvorstände hinsichtlich anderer Geschlechtsmerkmale bzw. sexuellen Orientierungen darstellten, kann bislang noch nicht rekonstruiert werden und wäre ggf. Gegenstand weiterer Recherchen und Analysen.

Übergreifend stellt es sich so dar, dass die Sektion Erwachsenenbildung sich langsam in Richtung größerer Diversität entwickelt hat, wenn man ihre Vorstände sich anschaut. Allerdings war die Sektion hier keine Vorreiterin und hat sich eher ähnlich langsam wie andere akademische Fachgesellschaften geöffnet. Es wird spannend sein zu verfolgen, wie sich dies in Zukunft entwickelt und welche Rolle Diversität in den nächsten Dekaden mit Blick auf die Sektionsvorstände spielen wird. Dabei ist auch zu bedenken, dass Kriterien für Diversität sich im gesellschaftlichen Wandel befinden und man heute aus einer Reihe an Gründen auf Diversität oder Gender anders schaut als vor einigen Dekaden.

Die vielleicht größte Aufgabe bzw. das größte Problem kann auf Basis dieser Analyse in einer weitestgehend fehlenden Diversität der Sektionsvorstände mit Blick auf einen (ausländischen) Migrationsvorstand gesehen werden. Es hat zwar nur ein Jahr gedauert, bis Joachim Dikau mit dem Migrationshintergrund eines Geflüchteten aus Ostpreußen zum Sektionsvorsitzenden gewählt wurde. Dies darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass Migrationsbiographien sich kaum im Sektionsvorstand widerspiegeln, wenn man nach Biographien mit ausländischer Migration sucht. Insofern ist die Sektion immer noch nicht divers genug und hier sollte bzw. muss sie sich in den nächsten Dekaden etwas verändern, um zeitgemäß und gerecht zu sein. Allerdings muss hier kritisch angemerkt werden, dass die Sektion letztlich in großen Teilen davon abhängig ist, was an den Universitäten, Hochschulen und Forschungseinrichtungen passiert. Die Sektion bildet nicht den wissenschaftlichen Nachwuchs aus, sie wählt nicht aus, wer

wissenschaftliche Abschlüsse erhält, wer auf Qualifikationsstellen kommt oder wer Professuren antritt. Insofern muss die Förderung von Diversität zunächst in weiten Teilen an den Universitäten, Hochschulen und Forschungseinrichtungen beginnen bzw. intensiviert werden, was von der Sektion jedoch durchaus unterstützt werden kann durch die Arbeit der Sektion rund um Fachtagungen, Publikationen und deliberative Prozesse. Insofern sind die Sektion und ihre Vorsitzenden sicherlich nicht ohne Einfluss. So wäre durchaus überlegenswert und zu sondieren, ob und wie es hier spezielle Förderaktivitäten innerhalb der Sektion für Personen aus nicht-privilegierten Hintergründen geben kann. Dazu müsste es vor allem erst einmal einen sektionsinternen und durchaus auch selbstkritischen Diskurs zur (nicht-ausreichenden) Diversität der Sektion geben. Dieser hat nach Ansicht und Kenntnis des Autors des Artikels bislang kaum bis noch nicht stattgefunden, aber wozu explizit mit diesem Impulstext eingeladen werden soll. Im Ergebnis könnte das nächste Sektionsjubiläum noch vertiefter und umfassender diese wichtige Thematik diskutieren und analysieren.

Literatur

Dikau, Joachim (2014): Erinnerungen an die ersten Jahre in der Entwicklung der DGfE-Sektion Erwachsenenbildung aus der persönlichen Sicht eines damals aktiven „Zeitzeugen“. In: Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 127–135.

Doerry, Gerd (2014): Persönliche Erinnerungen über den Anfang der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE bis 1982. In: Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 136–159.

DZHW – Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (2018): Beteiligung an Hochschulbildung, Chancen(un)gleichheit in Deutschland. DZHW Brief 3–2018. URL: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw-brief_03_2018.pdf [Zugriff: 24.11.2021].

Faulstich, Peter (2014): Strukturierung des Feldes, der ‚Profession‘ und der ‚Disziplin‘ in der Erwachsenenbildung – Zur Rolle der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung. In: Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 101–113.

Gieseke, Wiltrud (2014): Zur Sektionsgeschichte – Kommissionssitzungen der DGfE-Kommission Erwachsenenbildung in den 1970er und beginnenden 1980er Jahren. In: Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 160–163.

Käpplinger, Bernd (2015): Adult Education Research seen as Field or as Rhizome. In: RELA 6, 1. https://rela.ep.liu.se/article/view/3804/2901 [Zugriff: 17.05.2022].

Käpplinger, Bernd (2014): Adult Education Research in Poland and Germany on the European Level: Two Sleeping Beauties? In: Rocznik Andragogiczny t 21, S. 393–409.

Naumann, Werner (2007): Herbert Schaller und das Institut für Erwachsenenbildung 1949 bis 1968. In: Knoll, Jörg/Lehnert, Marion Annett/Otto, Volker (Hrsg.): Gestalt und Ziel – Beiträge zur Geschichte der Leipziger Erwachsenenbildung. Leipzig: Pro Leipzig, S. 136–148.

Öztürk, Halit/Reiter, Sara (2014): Migration und Diversität in Einrichtungen der Weiterbildung. Bielefeld: wbv.

Öztürk, Halit (2021): Diversität und Migration in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Stuttgart: utb.

Rosenberg, Hannah/Hof, Christiane (2014): Die Entwicklung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Lichte ihrer Jahrestagungen. In: Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 79–100.

St. Clair, Ralf/Käpplinger, Bernd (2021): Alley or Autobahn? Assessing 50 Years of the Andragogical Project. Adult Education Quarterly. 71, 3, S. 272–289.

Lorenz, Lisa-Marie (2014): Wichtige Entwicklungspunkte der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft innerhalb ihres 40-jährigen Bestehens. In: Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 58–78.

Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.) (2014): Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Zeuner, Christine (2014): Im Gespräch mit Prof. em. Dr. Erhard Schlutz und Prof. em. Dr. Horst Siebert zur frühen Geschichte der Sektion Erwachsenenbildung. In: Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 114–126.

Autor*innen

Prof. Dr. Ricarda Bolten-Bühler; Europäische Fernhochschule Hamburg; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Medienpädagogische Kompetenz von Erwachsenenbildner*innen, Medialer Habitus, mediale Sozialisation, Medienpädagogische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

M.A. Tamara Diederichs; Universität Koblenz-Landau; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenbildungswissenschaft, Diskursforschung, Transfer- und Wissenschaftsforschung in Erziehungswissenschaft, pädagogische Organisationsforschung.

Dr. Malte Ebner von Eschenbach, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Mitglied im Vorstand der Sektion Erwachsenenbildung seit 2021; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, Wissenschafts- und Disziplingeschichte der Erwachsenenbildung, Raumtheorie in der Erwachsenenbildung, Beiträge zu einer Theorie der Relationalität.

Prof. Dr. Anke Grotlüschen, Universität Hamburg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Interesseforschung, Lernen und Lernen mit digitalen Medien, Literalität und Numeralität, Kompetenz- und Adressatenforschung.

Prof. Dr. Carola Iller; Universität Hildesheim; Sprecherin im Vorstand der Sektion Erwachsenenbildung 2014-2018; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung und Kompetenzentwicklung im Lebenslauf, Bildungsbeteiligung und Partizipation, Familienbildung, Institutionen der Erwachsenenbildung.

Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Justus-Liebig-Universität Gießen; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Programmplanung, Bildungsberatung, Volkshochschulen, Abschlussbezogene Weiterbildung, Betriebliche Weiterbildung.

Jun.-Prof. Dr. Claudia Kulmus, Universität Hamburg; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung in der 2. Lebenshälfte, Lernen und Weiterbildungsbeteiligung, Professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung.

Dr. Claudia Lobe, Universität Bielefeld; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wissenschaftliche Weiterbildung, Biografieforschung, Akademische Professionalisierung

Prof. Dr. Joachim Ludwig; Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik an der Universität Potsdam 2004-2020; Sprecher im Vorstand der Sektion Erwachsenenbildung 2006-2010; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsprozessforschung, Didaktisches Handeln, Pädagogische Beratung und Professionalität, Ästhetische Bildung, Gewerkschaftliche und politische Bildung

Prof. Dr. Gabriele Molzberger; Bergische Universität Wuppertal; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Rahmungen informellen Lernens, beruflich-betriebliche Weiterbildung, Institutionalisierung und Vergesellschaftung wissenschaftlicher Weiterbildung, Studium Generale als Erwachsenenbildung.

Prof. Dr. Matthias Rohs; Technische Universität Kaiserslautern; Mitglied im Vorstand der Sektion Erwachsenenbildung seit 2021; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung, Medienpädagogische Professionalisierung, Mediengeschichte der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, informelles Lernen mit digitalen Medien.

Anke Grotlüschen, Bernd Käpplinger,
Gabriele Molzberger (Hrsg.)

50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Die Sektion und erziehungswissenschaftliche Teildisziplin Erwachsenenbildung blicken auf 50 Jahre ihrer Geschichte zurück. Die Autor*innen ergänzen die bereits gezogene Zwischenbilanz zum 40. Gründungsjubiläum 2011/2012 durch neue Studien mit zusätzlichen Perspektiven. Ein thematischer Fokus liegt dabei auf Erinnerungsgeschichten kollektiver Selbstvergewisserung und Analysen zu disziplin- und sektionsgeschichtlichen Wegweisern. Der Band leistet einen Beitrag zur Förderung eines disziplinären Gedächtnisses und öffnet dieses für gegenwartsbezogene Fragestellungen.

Die Herausgeber*innen:
Prof. Dr. Anke Grotlüschen, Professorin für Lebenslanges Lernen an der Universität Hamburg
Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Professor für Weiterbildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen
Prof. Dr. Gabriele Molzberger, Professorin für Erziehungswissenschaft m.d.S. Berufs- und Weiterbildung an der Bergischen Universität Wuppertal

ISBN 978-3-8474-2617-2



www.budrich.de